

”Av, med og for ungdom”, men hva med lærerne?

Samfunnsfaglæreres møter med elevmedvirkning
på tre velfungerende OD-skoler

Øystein Falch Alsos



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk (SDID4090)

Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning

Utdanningsvitenskapelig Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015 - 01.06.2015

”Av, med og for ungdom”, men hva med lærerne?

Samfunnsfaglæreres møter med elevmedvirkning på tre
velfungerende OD-skoler

Copyright: Øystein Falch Alsos

År: 2015

Tittel: "Av, med og for ungdom", men hva med lærerne? Samfunnsfaglæreres møter med elevmedvirkning på tre velfungerende OD-skoler

Forfatter: Øystein Falch Alsos

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Allkopi AS, Oslo

Sammendrag

Dette masterprosjektet i samfunnsfagdidaktikk følger en success case-tilnærming (Brinkerhoff, 2003) for å analysere samfunnsfaglæreres møter med elevmedvirkningsarbeid. Gjennom intervjuer med samfunnsfaglærere på tre velfungerende OD-skoler, bruker prosjektet eksemplets makt for å analysere hva som skal til for å fasilitere myndiggjørende medvirkningsarbeid i samfunnsfag og elevstyring i Operasjon Dagsverk (OD).

Beskrivelsene viser at elevmedvirkningen i samfunnsfag ikke prioriteres så ofte som lærerne skulle ønsket. Fordi lærerne har et ansvar for hele elevgruppas progresjon og at kompetansemålene i læreplanen er omfattende, prioriterer lærerne ofte å ha kontroll over undervisningsarbeidet, heller enn å involvere elevene i beslutningsprosesser. Selv om lærerne fremhever at integrerte dialoger, refleksjonsarbeid og at elevene må settes i stand til å medvirke er nødvendig for vellykket praksis, avhenger kvaliteten først og fremst av læreren. Metodikken tilpasses til klasserommets eksisterende rammer. Medvirkningen blir dermed først og fremst en konsultasjonsorientert medvirkningspraksis (Shier, 2001), hvor lærernes helhetlige vurderinger ligger til grunn for de endelige beslutningene som tas.

Det elevstyrte arbeidet med OD avviker fra ordinært fagmedvirkningsarbeid. Klasserommets rammer opphører og elevene overtar initiativet fra læreren. De tre case-skolene har over tid opparbeidet gode rutiner for organiseringen, som muliggjør vellykket elevstyring hvert år. Dette innebærer autonomistøttende strukturer (Reeve, 2002; Ryan og Deci, 2002,2003) på tre nivåer. For det første gir skolene elevene *støtte ovenfra*. Dette innebærer strukturelle prioriteringer, innarbeidede rutiner og planmessighet for organiseringen, som skaper forutsigbare rammer for systematisk elevstyring. For det andre gis elevene *støtte nedenfra*. Dette innebærer myndiggjørende tiltak og mediering av forventninger, som setter elevene i stand til å medvirke. Tiltak som skoleringsordninger, støttemateriell og at elevene gis systematiske valg- og handlingsmuligheter innenfor de strukturelle rammene, bidrar til å gi elevene reell beslutningsmyndighet i arbeidsprosessen. For det tredje *støtter lærerne elevene fra siden*. Både OD-kontaktlærere og lærerkollegiet for øvrig involveres systematisk i arbeidsprosessen, og støtter elevene i det kontinuerlige arbeidet. Elevene overlates ikke til seg selv, men følges opp og mottar både aktiv og passiv støtte fra lærerne. Samlet bidrar støttemekanismene til å skape en form for *opplæring gjennom demokratisk deltakelse* (Stray, 2012), som kan bidra til å ivareta demokratiske dannelsesmål for samfunnsfag og skolen forøvrig. De tre case-skolene lykkes fordi de setter elevmedvirkningen i system.

Forord

Endelig i mål. Arbeidet har vært ekstremt lærerikt og spennende, men har samtidig vært en tidkrevende tålmodighetsprøve uten sidestykke. Jeg tror bare jeg har brukt mer tid på å spille gitar noensinne. Prosessen har gitt begrepet ”mindreverdighetskomplekser” ny betydning for meg, men jeg er likevel fornøyd med hvordan sluttproduktet har blitt. Nå ser jeg frem til å gjøre alt jeg ikke har fått gjort de siste månedene. Henge i parken. Drikke øl i sola. Spille gitar. Stikke opp i marka. Sykle til Bygdøy og kjøpe is. Dra på fisketur. Traske dit hvor dagen tar meg. Spille løkkefotball. Henge på stranda i Sicilia. Bake knekkebrød. Lese avisa. Finne meg en jobb. Gå på konsert. Sjekke ut den nye plassen på løkka. Invitere på middag. Rydde på gjesterommet. Ta meg en løpetur. Male takbjelkene i gangen. Øve. Lista er lang.

Jeg har mange jeg vil takke for støtte, innspill, ros og ris i prosessen. Jeg vil først takke veilederen min Elin Sæther for positive samtaler, konstruktive innspill og at du har utfordret meg gjennom hele prosessen. Det har vært helt nødvendig for å løfte oppgaven dit jeg har ønsket. Takk til HK06 og Operasjon Dagsverk for å ha formet en interesse og motivasjon til å begi meg ut på dette prosjektet. Takk til alle norske skoleelever som jobber frivillig for OD for å gjøre verden til et bedre sted! Takk til Ida Claudi, Trond Tveit og Hovedkomiteen i OD, for hjelp til utvalg av informanter og generell velvillighet overfor prosjektet. Takk til alle informantene mine både i nord og sør for at dere tok dere tid til prosjektet, og ga meg fruktbare og inspirerende samtaler. Takk til Eyvind Elstad og TEPEC for reisestøtte til å kunne gjennomføre intervjuene i både nord og sør. Takk til Nora Elise Hesby Mathé for innspill på intervjuguiden og Ylva Frøjd for lovord og kommentarer til førsteutkastet. Takk til Simen og Emil for frokostklubb, diskusjoner, innspill, vitser, gestikulering på lesesalen og energisk sparringspartnerskap. Dere har både gjort prosjektet morsommere, mer levelig og garantert mye bedre. Takk til Honeytraps for virkelighetsflukt og kreativ eskapisme gjennom vinteren og våren. Takk til farmor og farfar for et solfylt avbrekk midt i hardkjøret. Takk til Pappa, Edvart og Isak for moralsk støtte og oppmuntring. Takk til Mamma for støttende ord, gjennomlesing og oppmuntrende telefonsamtaler når det har stått på som verst. Og sist men ikke minst: Takk til Barbra for at du alltid er der, har laget mat til meg, gitt meg klemmer og generelt gjør livet lysere. Dere andre er selvfølgelig ikke glemt, men jeg kan ikke overstige 400 ord. Nå håper jeg bare at prosjektet mitt kan være interessant og inspirerende for også andre enn meg selv. God fornøyelse!

Øystein Falch Alsos, Oslo, 26.05.2015

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Operasjon Dagsverk (OD) og Internasjonal Uke (IU).....	2
1.2	OD og elevmedvirkning.....	4
1.3	Problemstilling	6
1.4	Oppgavens utforming	6
2	Teori	8
2.1	Autonomi som både individuelt og sosialt forankret	8
2.1.1	Autonomi og makt	8
2.1.2	Ulike autonomisyn i læringsperspektiver.....	11
2.1.2.1	Individuelt forankret autonomi.....	11
2.1.2.2	Sosialt forankret autonomi:	12
2.1.2.3	Perspektivrikdom.....	13
2.1.3	Autonomi som både individuelt og sosialt forankret.....	14
2.1.4	Autonomistøttende læring	15
2.2	Elevmedvirkning som autonomi-støttende læringsaktiviteter.....	16
2.2.1	Elevmedvirkningsbegrepet og tilnærmingen.....	16
2.2.2	Elevmedvirkningens teoretiske fundament.....	17
2.2.2.1	Aktiv elevdeltakelse som premiss	18
2.2.2.2	Danningsaspektet.....	18
2.2.2.3	Evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.....	19
2.2.2.4	Å lære seg å velge og myndiggjøring.....	20
2.2.2.5	Opplæring om, for og gjennom demokratisk deltagelse	21
2.2.3	Praktisk analytiske tilnærminger til elevmedvirkning	21
2.2.4	Viktigheten av organisatoriske forpliktelser.....	22
2.2.5	Elevmedvirkning som sammensatt område:.....	23
2.3	Lærerrollen i elevmedvirkningsarbeid	23
2.3.1	Støtte til tilhørighet, kompetanse og autonomi	24
2.3.2	Behovet for støtte i deltakelsesprosesser	24
2.3.3	Guidet deltagelse.....	25
2.3.4	Dialoger som nødvendig utgangspunkt	26
2.3.5	Refleksjonsarbeid og metaperspektiver	27
2.4	En spenning mellom lærerens kontroll og elevenes autonomi i elevmedvirkningsarbeid?	28
3	Metode	31
3.1	Kvalitativ fenomenologisk tilnærming	31
3.2	Semistrukturerte individuelle livsverdenintervjuer.....	32
3.2.1	Forarbeid.....	32
3.3	Success Case-tilnærming og utvalg:	33
3.4	Forskerrollen, intervjusituasjonen og etiske betraktninger:	35
3.5	Databehandling og abduktiv analyse:	36
3.6	Overførbarhet og relevans:.....	38
4	Organiseringen av elevmedvirkningsarbeidet.....	39
4.1	Elevmedvirkningens potensialitet og aktualitet	39
4.2	Samfunnsfaglig medvirkningsarbeid	42
4.2.1	Tilpasning til klasserommets rammer	42
4.2.2	Myndiggjørende fagmedvirkning	44

4.2.3	Læreren som nøkkel til myndiggjørende fagmedvirkning.....	45
4.3	Elevstyring i OD.....	47
4.3.1	Støtte ovenfra – Skolenes forpliktelser til elevstyring	49
4.3.2	Støtte nedenfra – Elevenes myndiggjøring i innarbeidede rutiner.....	51
4.3.3.1	Skolering og støttmateriell.....	52
4.3.3.2	Systematiske valg- og handlingsmuligheter	53
4.4	Oppsummering	56
5	Læreren i elevstyrt arbeid	59
5.1	Lærerrollen som uklar, men viktig	59
5.1.1	OD-kontaktlærerne og lærerkollegiet	60
5.2	Lærerkollegiet.....	60
5.2.1	Lærerkollegiet i elevstyrte aktiviteter.....	61
5.2.2	OD i undervisningen.....	62
5.2.2.1	En ekstern tilnærming.....	63
5.2.2.2	En integrert tilnærming på Nordaførr vgs.	64
5.2.3	Rollemangfold	65
5.3	OD-kontaktlærerne	67
5.3.1	Arbeid med skolekomiteene	68
5.3.2	Arbeid med lærerkollegiet.....	72
5.3.2.1	Forankringsarbeid	73
5.3.2.2	Legitimering av tidsbruk.....	75
5.4	Støtte fra siden	76
6	Konklusjon	78
7	Litteraturliste.....	82
Vedlegg	89
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	89
Vedlegg 2: Prosjektgodkjenning fra NSD	92
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til informantene	94

1 Innledning

Elevmedvirkning er et fremtredende mål i norsk skole. Både for opplæringen generelt og for samfunnsfagene spesielt, forstås elevmedvirkning som metoder som kan skape en mer demokratisk skolehverdag. Dale (2004, s. 14) skriver at: ”Begrunnelsen for elevmedvirkning og elevansvar er klar. Samfunnslivet verdsetter kreative, deltakende og ansvarlige medarbeidere. Medvirkning og ansvar er hjemlet i lov og læreplanverk. Medvirkning gir bedre læring og er samtidig uttrykk for demokrati i skolen”. Den nære koblingen til samfunnsliv- og demokrati, gjør at elevmedvirkning har en sentral posisjon i samfunnsfagene. I det innledende avsnittet av læreplanens formål for samfunnsfag heter det:

I eit demokratisk samfunn er verdiar som medverknad og likeverd viktige prinsipp. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking (K06, Læreplan i samfunnsfag, Føremål, 26.05.2015).

Samfunnsfagene skal med andre ord gi elevene rett til medvirkning, og gi erfaring med- og forståelse for aktiv demokratisk deltaking. I Elevundersøkelsen for 2014 oppgir likevel ca. 65% av elevene at de bare i noen- eller ingen fag får medvirke i undervisningsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Selv om det utøves litt større velvillighet overfor klasseråd, elevdemokrati og utarbeiding av klasseregler, er tendensen at elevenes perspektiver bare av og til tas med i vurderings- og beslutningsprosesser (Udir, 2015). Det kan dermed synes å være vanskelig å omsette målsetningene til en praktisk skolehverdag. Derfor er det viktig med incentiver som kan bidra til å ivareta det samfunnsfaglige formålet med utdanningen.

Operasjon Dagsverk (OD) har ved mange skoler vært et viktig bidrag til elevmedvirkning for norske skoleelever. Innenfor samfunnsfagene kan OD bidra til å nå målet om demokratisk medvirkning på særlig tre måter. For det første kan ODs kunnskapsarbeid bidra til å konkretisere sentrale kompetansemål i samfunnsfagene. Ettersom alle elevene på OD-skoler er med på arrangementet, kan det skapes en forbindelse til- og et felles referansegrunnlag for samfunnsfaglige temaer som globalisering, urettferdighet, demokrati og nord/sør-problematikk. For det andre er arbeidet elevstyrt, som er interessant fra et maktperspektiv på skolen. Initiativet for arbeidet overføres fra lærerne til elevene, som stiller andre krav til både elevene, lærerne og de strukturelle rammene enn ordinære undervisningssituasjoner. For det tredje kan OD bidra til å virkeliggjøre de mer overordnede demokratiske dannelsesmålene i samfunnsfag. For de involverte elevene er det praktiske arbeidet en form for ”learning by doing” (Dewey, 2000), som gjennom strukturerte former kan fungere som opplæring

gjennom demokratisk deltakelse (Stray, 2012). Jeg skal derfor se nærmere på hvorfor OD-arbeidet er en viktig form for elevmedvirkning i skolen og i samfunnsfag.

1.1 Operasjon Dagsverk (OD) og Internasjonal Uke (IU)

Torsdag 30. oktober 2014 markerte Operasjon Dagsverk (OD) 50-årsjubileet for sin årlige solidaritetsaksjon i skolen. I sammenheng med jubileet initierte lektor Svein Røgeberg en debatt om ODs kunnskapsformidling og gikk til hardt angrep på aksjonens legitimitetsgrunnlag. Han skriver: ”50 år er nok! Operasjon Dagsverk forteller ungdommer om norsk godhet. Men bistand virker ikke, og det bør ikke være skolens oppgave å opprettholde illusjonen om at den gjør det” (Røgeberg, 2014). Ytringen møtte umiddelbare motreaksjoner fra andre lærere, elever og samfunnsdebattanter. Deriblant publiserte lederen for KrFU et motinnlegg der han skrev at ”Verda treng norske elevar. Det er nok egoisme i norsk skule. Det er minst like viktig at skulen formidlar kunnskap om vår urettferdige verd som kunnskap om matte og kjemi” (Erstad, 2014). Debattinnleggene viser at OD fortsatt engasjerer, også etter et halvt århundre i skolen. Til 50-årsjubilant å være, er det få eller ingen andre som har forårsaket så opphetede kommentarfelt på NRK.no.

OD har i løpet av de 50-årene det har eksistert jobbet inn om lag én milliard norske kroner til utdanningsrelaterte bistandsprosjekter i sør (Operasjon Dagsverk, n.d.a.). OD selv omtaler arrangementet som ”*av, med og for ungdom*”. Prosjektene bestemmes og aksjonen arrangeres *av* norske ungdommer, *med* andre skoleelever og inntektene fra OD-dagen går til utdanning *for* ungdom i utviklingsland. Aksjonen er todelt og består først av Internasjonal Uke (IU) som er aksjonens informasjonskampanje. Kunnskapen som formidles under IU skal danne grunnlaget for hvorvidt elevene velger å jobbe på OD-dagen. Dersom elever velger å støtte OD og gi en dag av sin utdanning til å jobbe for prosjektet, heter det seg at de gjør det i solidaritet med ungdom i sør (Operasjon Dagsverk, n.d.b).

Det som kjennetegner Operasjon Dagsverk er at aksjonen er frivillig og elevstyrt. Det kan dermed ansees som den lengstlevende formen for institusjonalisert elevstyring i norsk skole. OD selv opererer med at om lag 4000 skoleelever på 650 skoler jobber frivillig for å muliggjøre prosjektet hvert år (Operasjon Dagsverk, n.d.b.). På skolenivå innebærer dette at elevstyrte skolekomiteer har ansvaret for å planlegge, gjennomføre og evaluere IU og OD-dagen for de øvrige elevene på skolene (Operasjon Dagsverk, n.d.c). Selv om forholdsvis få elever på hver skole medvirker direkte i skolekomiteene, har arbeidet som gjøres stor betydning for skolen som helhet. IU er obligatorisk for de øvrige elevene, som medfører at elevene ofte er med på foredrag, visualiseringsleker, debatter, konkurranser og andre

aktiviteter relatert til ODs prosjekttematikk. Likevel varierer organiseringen og avviklingen av IU fra skole til skole. Deltakerskolene står fritt til å utarbeide IU etter sine egne forutsetninger og organisatoriske støttebehov. Dette medfører et mangfold av ulike virkeliggjøringer, men mangelen på direktiver kan også by på utfordringer.

Fra år 2000 har OD hatt synkende oppslutning hvert år. Dette forklarer OD med at det har blitt flere konkurrerende utviklingsprosjekter, som skolene heller velger å være med på (NRK, 2012). Rektoren på en av skolene som valgte et annet prosjekt forklarer valget med at: ”Vi følte oppslutningen om OD var synkende, og det var vanskelig å engasjere elevene. Det ble litt lite trøkk på den dagen, og da spurte vi elevrådet om vi kunne gjøre noe annet, og de ville ha et fast opplegg” (NRK, 2012). Som sitatet indikerer, kan de mangelfulle sentralgitte direktivene- og skolars manglende tilpasning til elevstyring, medføre at skoler melder seg av OD, til fordel for lærer- og ledelsesinitierte prosjekter. Det kan dermed tyde på at den elevstyrte organiseringsformen er i ferd med å forsvinne på mange skoler.

Personlig synes jeg denne utviklingen er trist. Jeg har selv bakgrunn fra både distriktskomité- og hovedkomitéarbeid for OD i fire år. I arbeidet fikk jeg vekket en samfunnsinteresse som har vært viktig for utviklingen av mine politiske preferanser og verdier. Jeg ble kjent med likesinnede, utviklet meg individuelt og sosialt, og opparbeidet en organisatorisk erfaring som jeg ikke hadde oppnådd uten tillitsvervene. Ved å ta del i organiseringen over tid har jeg fått sett på nært hold hvor mange norske skoleelever som tar eierskap til arbeidet. Aksjonen ivaretar derfor en viktig oppgave i utdanningssystemet, både fordi det baserer seg på elevengasjement, at kunnskapsarbeidet setter en sikker norsk oppvekst inn i et større perspektiv, at det er en viktig organisatorisk læringsarena og at aksjonen kanaliserer en unik mulighet til handling mot urettferdighet. Likevel har jeg selv fått erfare at den elevstyrte organiseringsformen kan være utfordrende. For det første krever det at skoler må tilpasse seg for at elevstyringen skal kunne bli meningsfull. Mange av skolene jeg besøkte gjennom tillitsvervene, slet med å engasjere elevene og hadde ofte kaotiske dager under IU, av mangel på struktur på elevstyringen. For det andre kan det være utfordrende å inkludere lærerne i organiseringen. Det elevstyrte utgangspunktet medfører at lærerrollen blir uklar og tvetydig. Likevel er jeg overbevist om at lærerne er av stor betydning for at organiseringen skal kunne bli vellykket. I hovedkomitéarbeidet i 2006, hadde vi til og med læreren som eget satsningsområde (vel å merke uten særlig hell). Med bakgrunn i disse erfaringene bestemte jeg meg derfor for å skrive masteroppgave om hva som skal til for at elevstyringen skal kunne bli meningsfull, fra et samfunnsfagdidaktisk lærerperspektiv.

1.2 OD og elevmedvirkning

Det har de siste årene vært forholdsvis stor interesse for OD som forskningsfelt. Lorentzen og Dugstad (2011) omtaler OD som en form for nasjonal dugnad, som i likhet med TV-aksjonen inngår i en norsk fellesskapsorientert solidaritetstradisjon. De fleste empiriske bidragene er likevel rettet mot elevers motivasjon til å jobbe på OD-dagen. Deriblant har Sælid (2010) sett på engasjement overfor OD-arbeid i form av bidrag til skoleaviser over fem år og finner at engasjementet har blitt mer individualisert. Stipendiat Ylva Frøjd skriver i disse dager en doktorgradsavhandling om ODs rolle i utviklingen av elevenes sosiale bevissthet. Mosvold Brustad (2014) har undersøkt elevers og skolelederes begrunnelser for deltakelse i OD. Hun hevder at skoleledelsen først og fremst begrunner deltakelsen med å la elevene delta i solidaritets- og menneskerettighetsarbeid (Mosvold Brustad, 2014, s. 70). Blant elevene finner hun at VGS-elever er mer motiverte og engasjerte enn ungdomsskoleelever (Mosvold Brustad, 2014, s. 70-71). Hun indikerer også at flere av skolene hun har undersøkt med fordel kunne hatt bedre organisatoriske rutiner for informasjonsflyt, uten å konkretisere hva det innebærer (Mosvold Brustad, 2014, s. 72). Likevel fokuserer først og fremst den foreliggende forskningen om OD på elevers motivasjon til å jobbe på OD-dagen og heller lite på hva som skal til for at organiseringen på skolenivå skal bli meningsfylt.

OD må likevel forstås som del av et større elevmedvirkningsbegrep, som er nedfelt som et sentralt mål for skolen. I opplæringslovens formålsparagraf heter det at:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane ... Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. (Opplæringsloven § 1-1, Formålet med utdanninga)

Norske skoleelever skal ifølge norsk lov eksponeres for noen av de mest sentrale verdiene OD står for. Opplæringa skal baseres i menneskerettighetene, demokratiske grunnprinsipper og elevene skal ha rett til ansvar og medvirkning. Elevmedvirkning fremkommer også som et sentralt mål i politiske styringsdokumenter. Som Dale (2004) fremhever i sin gjennomgang av stortingsmelding nr. 30 "Kultur for læring", anses elevmedvirkning som en viktig metodikk for å oppnå tilpasset opplæring og differensiering. Harviken (2007) hevder likevel at elevmedvirkningsbegrepet i for liten grad har blitt operasjonalisert til reelle skolesituasjoner. Til tross for en utbredt retorisk fokusering og store visjoner i styringsdokumenter, kan det være vanskelig å omsette elevmedvirkningsbegrepet til praksis (Harviken, 2007). I sær fremstår lærerens oppgaver i metodikken som uklare, fordi innfallsvinkelen avviker fra tradisjonell lærerstyrt klasseromsundervisning. Hvilke

arbeidsoppgaver læreren skal ha-, hvilke roller læreren skal innta- og om elevene skal bestemme litt, noe eller alt- i prosessen, er noen av mange problemstillinger lærerne må ta stilling til ved bruk av arbeidsmetoden. Elevundersøkelsen for 2014 viser likevel at elevmedvirkning først og fremst operasjonaliseres på to ulike måter; *medvirkning i elevdemokratiet* og *medvirkning som valg av vurderings- og undervisningsmetoder i fagarbeid* (Udir, 2015). Den foreliggende forskningen underbygger i stor grad disse to operasjonaliseringene.

Forskningen på elevdemokratiet konsentrerer seg om de institusjonaliserte formene for elevmedvirkning i skolen, i form av klasseråd og elevråd. Solhaug (2003) hevder at 90% av elevene på videregående skole opplevde at de fleste avgjørelsene de skulle fatte var fastlåste på forhånd, mens 23% mente at de kunne påvirke det i noen grad. Han skriver at:

”medvirkning i den videregående skolen i liten grad utfordrer autoritetsstrukturene lokalt og heller ikke nasjonalt. Medvirkning får et sterkt legitimerende preg, men gir elevene som skal ”medvirke”, begrenset innflytelse på sentrale områder” (Solhaug, 2003, s. 415). Børhaug (2007) underbygger disse funnene, og fant i sin doktorgradsavhandling at elevdemokratiet ofte er formelt innarbeidet på skoler, at elevrådene er involvert i mange saker, men at elevene ofte mangler reell beslutningsrett (Børhaug, 2007, s. 99-100). Lauglo og Øia (2007) viser likevel at erfaringer fra deltakelse i elevdemokratiet, kan bidra til økt politisk engasjement blant ungdom (Lauglo og Øia, 2007, s. 43).

I studiene av elevmedvirkning i fag fokuseres det i likhet med elevundersøkelsens operasjonalisering først og fremst på valg av undervisningsmetoder og vurderingsformer. Thomsen (2014, s. 86) hevder at elever opplever størst medvirkning på valg av arbeidsmetoder. I vurderingsarbeid finner Michalsen og Johansen (2011, s. 19) at lærerens hovedutfordring er å ”få til gode responsrutiner i klassen og følge opp elevene, ikke overlate dem helt til seg selv”. Fjeldstad, Lauglo og Mikkelsen (2010) antyder likevel at bare en mindre andel norske elever opplever å ha innflytelse på hva det blir undervist om i timene, timeplanen og læremidlene som brukes.

Samlet indikerer den foreliggende forskningen at OD først og fremst vies oppmerksomhet gjennom et solidaritets- og motivasjonsfokus, og ikke som en form for elevmedvirkning. Heller ikke i den foreliggende elevmedvirkningsforskningen er de elevstyrte prosessene i OD blitt undersøkt tilstrekkelig. Dette kan kanskje sees i lys av at skolers deltakelse i OD bestemmes av elevdemokratiet på skolene. Ansvar for OD kan derfor sees som underlagt elevrådenes virkeområder, som Børhaug (2007) indikerer. Likevel vil en slik forenklet

kobling være for unyansert til å forstå det elevstyrte OD-arbeidet på skolene.

Skolekomiteenes arbeid med IU kan verken sees som jamstilt det ordinære elevdemokratiet eller medvirkningen i fag, men kan potensielt være et viktig bidrag til en bredere forståelse av elevmedvirkningspraksisen i norsk skole. Det er derfor viktig å undersøke hva som skal til for å lykkes i arbeidet.

1.3 Problemstilling

I denne oppgaven vil jeg fokusere på en elevmedvirkningsform som strekker seg ut over de rådende operasjonaliseringene og den foreliggende empiriske forskningen. I arbeidet har jeg vært opptatt av å finne ut hvordan skoler og lærere kan legge til rette for myndiggjørende former for elevmedvirkning. Selv om hovedvekten av analysen ligger på det elevstyrte skolekomitearbeidet i sammenheng med planleggingen-, avviklingen og evalueringen av IU, har jeg også valgt å sammenligne tilnærmingen med ordinært fagmedvirkningsarbeid i samfunnsfag. Derfor kan prosjektet også gjøre seg gjeldende, utenfor det som i streng forstand har med OD å gjøre. Med bakgrunn i en ”success case”-tilnærming (Brinkenhoff, 2003), har jeg tatt utgangspunkt i eksempler og beskrivelser fra samfunnsfaglærere på tre videregående skoler med gode tradisjoner for å arrangere IU og OD. Masteroppgaven vil dermed besvare følgende problemstilling:

Hvordan møter samfunnsfaglærere elevmedvirkningsarbeid på velfungerende OD-skoler?

Verbet ”møter” brukes her som en samlebetegnelse på lærernes personlige beskrivelser, opplevelser, erfaringer, holdninger, kunnskaper og meninger om elevmedvirkning og OD som fenomen. Underlagt problemstillingen vil jeg besvare to forskningsspørsmål, som strukturerer kapittel fire og fem:

- 1. Hvordan kan skoler legge strukturelt til rette for myndiggjørende elevmedvirkning?*
- 2. Hvilke roller har læreren når arbeidet er elevstyrt?*

1.4 Oppgavens utforming

Masteroppgaven vil videre struktureres i fem ulike deler. I kapittel to vil jeg gjennom teoridelen sette elevmedvirkningsbegrepet inn i en bred teoretisk kontekst. Jeg har vært opptatt av å teoretisere hvordan skolen kan være autonomistøttende og myndiggjørende for elevene, når den baserer seg på en asymmetrisk maktrelasjon mellom læreren og elevene. I kapittel tre vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har gjort i forskningsprosessen min, fra planlegging-, til gjennomføring- og analyse av datamaterialet. Deretter vil jeg presentere og diskutere funnene fra datainnsamlingen i to sammenhengende analysedeler. I

kapittel fire fokuserer jeg på organiseringen av elevmedvirkningsarbeid i fag og elevstyring i OD, med hovedvekt på hvordan arbeidet kan innrettes myndiggjørende for elevene. I kapittel fem har jeg valgt å konsentrere meg om læreren i arbeidet med OD, fordi det elevstyrte utgangspunktet stiller andre krav til lærerrollen enn i ordinært undervisningsarbeid. Til slutt vil jeg i kapittel seks oppsummere de mest sentrale funnene jeg har gjort i forskningsprosessen og fremme forslag til videre forskning på området.

2 Teori

Elevmedvirkning blir ansett som en sentral metodikk for å fremme individuell autonomi og elevdeltakelse i skolen. Ifølge Dale (2004, s. 14) kan elevmedvirkning og elevansvar utvikle deltakende og ansvarlige individer, og ”er samtidig uttrykk for demokrati i skolen”. I denne teoridelen vil jeg sette elevmedvirkningsbegrepet inn i en bred teoretisk kontekst. Jeg vil først se på forståelser av autonomi- og maktbegrepet, og hvordan skolen kan innrettes autonomistøttende for elevene. Deretter vil jeg gå nærmere inn i hvordan elevmedvirkning kan være en autonomistøttende metodikk og hvilke krav dette stiller til læreren i møtet med praktiske utfordringer i skolehverdagen.

2.1 Autonomi som både individuelt og sosialt forankret

I det moderne norske samfunnet har individuell autonomi og selvbestemmelse blitt idealtypiske karaktertrekk ved den demokratiske medborger. Samfunnet skal bestå av individer som kan stå på egne bein, gjøre seg opp egne meninger og ta valg på egenhånd, i tråd med forventninger fra- og plikter overfor et kollektivt hele. Likevel vil individet til enhver tid måtte forholde seg til sosialt befestede maktstrukturer, som stiller krav til individuelle og sosiale ferdigheter som kan muliggjøre valg og handlinger på et selvstendig grunnlag. Jeg vil derfor se nærmere på hvordan skolen kan være en autonomistøttende arena, når skolen som institusjon er bygd opp rundt en asymmetrisk maktrelasjon mellom elever og lærere.

2.1.1 Autonomi og makt

Hvordan autonomi-begrepet forstås varierer ut fra hvilket perspektiv man tar. Ordet kommer opprinnelig av *autos-nomos*, som betyr ”å gi seg selv egne lover”. Tradisjonelt har begrepet blitt brukt *politisk* for å beskrive selvstendige politiske områder som fastsetter egne lover og regler, og *filosofisk* for å beskrive refleksive mennesker som velger ut fra egne overbevisninger (Castoriadis, 1992). I senere tid har begrepet blitt satt i sammenheng med individets posisjon i sosiohistoriske prosesser, og har følgelig også innbefattet menneskelig selvregulering i møte med sosialt befestede maktstrukturer (Castoriadis, 1992; McDevitt 1997). Autonomibegrepet har dermed bl.a. blitt knyttet til rasjonalitet og kontroll over egne handlinger (Kant, 2009), personlig frihet (Berlin, 1969; Rawls, 1971) og subjektivitet i det sosiale liv (Foucault, 1978). Fordi begrepet tolkes ulikt, er det problematisk å operasjonalisere og benytte det uten nærmere presisering (Barber og Martin, 1999). Barber og Martin (1999) har dermed forsøkt å utforme en universell avgrensning ut fra de rådende forståelsene av begrepet. De definerer autonomi som:

”An agent’s degree of autonomy, with respect to some goal that it actively uses its capabilities to pursue, is the degree to which the decisionmaking process, used to determine how that goal should be pursued, is free from intervention by any other agent” (Barber og Martin, 1999, s. 2).

En persons autonomi er med andre ord *relativ* og avhenger av personens *evne- og muligheter til å følge egne mål i valgsituasjoner, uten intervensjon* fra andre. Intervensjonskomponenten hviler på en forutsetning om at autonomi må sees i sammenheng med *maktbegrepet*. Barber og Martins (1999) autonomidefinisjon tar utgangspunkt i en klassisk handlingsorientert maktforståelse, som forstår makt som sannsynligheten for at en som handler i en sosial relasjon får sin vilje på tross av motstand (Weber, 1971). Lukes (2005) fremhever at en slik handlingsorientert tilnærming til maktbegrepet ikke er tilstrekkelig. Selv om handlingsbasert maktutøvelse kan synliggjøre maktdistribusjon, må makt sees som en kapasitet med tre dimensjoner, som ikke nødvendigvis krever handling (Lukes, 2005, s. 479). Han argumenterer for at makt kan defineres bredt som: ”...that having power is being able to make or to receive any change, or to resist it” (Lukes, 2005, s. 478). Maktens første dimensjon er dermed synlig handlingsorientert maktutøvelse, mens maktens andre dimensjon er mer usynlig gjennom personers evne til å motstå handling. Maktens tredje dimensjon forstås som en persons evne til å forme, påvirke eller bestemme andres preferanser eller oppfatninger, slik at de samsvarer med ens egne (Lukes, 2005, s. 486). Lukes (2005) anser dette for å være den viktigste maktdimensjonen, fordi den kan virke stabiliserende. Selv om mennesker påvirkes av press og trusler, fremhever han at ”soft power” først og fremst handler om en tiltrekningskraft som ofte leder til samsvar mellom mennesker. Dette kan eksempelvis skyldes en attraktiv kultur, ideologi, institusjoner eller karaktertrekk, som er stabiliserende fordi mennesker samles om dem. Lukes (2005) maktforståelse synliggjør dermed at intervensjon ikke nødvendigvis krever handlinger. Påvirkning kan også skje mer skjult, gjennom å motstå handlinger eller ved å forme andres preferanser. Derfor argumenterer han for at maktforskjeller alltid er tilstedeværende i sosiale sammenhenger, uavhengig av om maktstrukturene synliggjøres gjennom handling: ”In real-life situations, of course, there are always inequalities of power, advantages and opportunities, to which people adapt their preferences” (Lukes, 2005, s.490).

Autonomi må med utgangspunkt i Lukes (2005) maktavgrensning forstås som et uttrykk for en subjektposisjon innenfor gitte maktstrukturer og innebærer en forestilling om at den enkelte kan opptre relativt uavhengig av andre (Engebrigtsen, 2007). Miller (1985) fremhever i dette henseende at en persons autonomi, uavhengighet og frihet må forstås på tre nivåer. For

det første som *handlingsautonomi*, som forstås som personers mulighet til å handle frivillig og intensjonelt basert på kunnskaper-, ferdigheter og verdier. For det andre må autonomi sees som en *menneskelig kapasitet*, som forstås som personers evne til å erverve seg egne og grunnleggende overbevisninger og holdninger. For det tredje må en persons autonomi sees i sammenheng med relasjonelle forhold som sosial uavhengighet og maktfordeling, som påvirker menneskers muligheter til å sette sine kunnskaper, verdier og holdninger ut i praksis. Altså som *forholdet mellom mennesker*. Autonomi må med andre ord sees som en sammenheng mellom en kunnskaps- og verdikomponent, en holdningskomponent og en komponent for strukturelle muligheter til valg- og handlinger.

I dette resonnementet ligger det at til tross for at individuell autonomi er et ideal i et liberalt demokratisk samfunn, kan det samtidig ikke realiseres fullt ut. Dette fordi autonomi må sees som en relasjonell kapasitet som alltid begrenses i forhold til andre (Engebrigtsen, 2007). I et demokratisk samfunn både begrenses den personlige autonomien gjennom lover, regler, krav og plikter, men gir også muligheter, handlingsrom og rettigheter innenfor fastsatte strukturelle rammer. Dette er nødvendig for å sikre orden og kontroll, fremfor anarki og kaos. Foucaults (1978) forståelse av slike maktstrukturer er likevel at de kan være stabiliserende og strukturerende for mennesker, så vel som kontrollerende. Han hevder at det handlende, velgende subjektet synliggjøres gjennom en underkastelse til makten, som kan virke utviklende på individet (Lukes, 2005, s. 491). Lukes (2005) oppsummerer Foucaults maktforståelse slik:

”It produces, indeed ‘constitutes’ subjects: it forges their characters and ‘normalizes’ them, rendering them able and willing to adhere to norms of sanity, health, sexuality, and other forms of propriety. Foucault says that these norms mould the soul and are inscribed upon the body; they are maintained by policing the boundary between the normal and the abnormal and by continuous and systematic surveillance and self-surveillance. Power, in Ian Hacking’s suggestive phrase, is at work in ‘making up people’” (Lukes, 2005, s. 491).

I Foucaults maktbegrep ligger det med andre ord en forståelse av at maktstrukturer kan være en nødvendighet for autonom menneskelig utvikling. I skolesammenheng synliggjøres også dette poenget tydelig. På den ene siden handler skolen om *læring* som skal bidra til at elevene utvikler kunnskaper, verdier, holdninger og handlingskompetanse som setter dem i stand til å bli selvstendige individer i det offentlige fellesskapet. I følge den generelle læreplanens innledning skal målet for opplæringen være:

”... å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgaver og meiste utfordringer saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt

liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp” (K06, Generell læreplan, Innleiing, 26.05.2015).

På den annen side medfører skolens strukturelle utforming en institusjonalisert asymmetri i maktfordelingen mellom elev og lærer, som medfører at elevenes individuelle autonomi ikke kan prioriteres fullt ut (Krejsler, 2001). Dette gjør at de strukturelle forutsetningene, som Miller (1995) fremhever, bare gir elevene visse rom for autonome valg- og handlingsmuligheter. Selv om McDevitt (1997, s. 34) derfor argumenterer for at autonomi bør være et mål etter endt skolegang heller enn en undervisningstilnærming, vil det her også argumenteres for at skolen som sosialt system kan legge til rette for autonomistøttende aktiviteter. Jeg skal dermed først se nærmere på hvordan autonomibegrepet forstås ut fra tre sentrale læringsperspektiver, før jeg går dypere inn i hvordan skolen kan innrettes autonomistøttende.

2.1.2 Ulike autonomisyn i læringsperspektiver

I likhet med i filosofien er det flere ulike oppfatninger av hvordan autonomibegrepet skal forstås i læringssammenheng. Selv om den følgende fremstillingen baserer seg på forenklinger og en viss polarisering av de ulike læringsperspektivene, har den likevel viktige implikasjoner for praksis i skolen. Autonomi kan forstås som både individuelt forankret i kognitive læringsteorier, sosialt forankret i sosiokulturelle læringsteorier og som en kombinasjon av både individuelle- og sosiale anliggender i sosial-kognitive tilnærminger.

2.1.2.1 Individuelt forankret autonomi

Kognitive læringsperspektiver vektlegger indre strukturer og tankeprosesser i hvert enkelt individ (Bråten, 2002, s. 11). Teoriene forsøker å forklare menneskelig læring ”ved å avdekke ikke-observerbare, intellektuelle hendelser i individets psykologi, uten at det sosiale og kulturelle rom som individet lever og handler i, ble gitt noen sentral plass” (Bråten, 2002, s. 11). Kognitiv teori bruker ofte en informasjonsprosesseringsmetafor for læring, hvor de tre fasene innlæring (encoding), lagring (retensjon) og gjenhenting (retrieval) anses som tre sider av samme sak (Helstrup 2002, Estes 2014). Perspektivet fremhever dermed at læring i én kontekst resulterer i kunnskap, ferdigheter og erfaringer som personen fører med seg til andre kontekster, ved at det blir personens egen eiendom. Børhaug (2007) trekker frem at dette blant annet innebærer *sosial kognisjon*, som handler om hvordan folk finner mening i sin egen relasjon til omverdenen, for eksempel relatert til økonomi, juss, sosial lagdeling og andre sosiale delsystemer (Børhaug, 2007, s. 22). Likevel forstår kognitive teorier det som at ulike personfaktorer, situasjonsfaktorer og målsetninger alltid vil gi forskjellige individuelle

forutsetninger, og at læring derfor må forstås individuelt ut fra personers evne til å kontrollere sitt eget metakognitive apparat (Helstrup, 2002, s. 122-123). Kunnskap og læring ansees dermed som mer eller mindre dekontekstualisert, fordi det kan overføres til mange ulike situasjoner (Bråten, 2002, s. 14). Kognitive læringsteorier opererer dermed med et skille mellom kognisjon og kontekst, og en persons autonomi i en gitt valg- eller handlingssituasjon må dermed forstås ut fra individuelle kognitive faktorer (Bråten, 2002, s. 15).

2.1.2.2 Sosialt forankret autonomi:

Sosiokulturell læringsteori skiller seg fra kognitive tilnærminger fordi læring forstås som situert. Den situerte tilnærmingen innebærer at personlig utvikling forstås som bundet i sosiale og kulturelle kontekster. Menneskelig utvikling forstås dermed ikke først og fremst ut fra individuelle anlegg, men individet ses som del av en historisk og sosiokulturell prosess (Bråten og Thurmann-Moe, 1998; Lantolf, Thorne og Poehner, 2014). Dette innebærer at menneskelige kunnskaper og ferdigheter i relativt liten grad bestemmes av genetiske forutsetninger, men heller bygges opp gjennom læring og sosiokulturelle erfaringer (Säljö, 2002, s. 32). For å kunne ta del i læringsprosesser kreves altså en persons *deltakelse* i disse kontekstene.

Et grunnleggende prinsipp hos Vygotsky (1978) er at elementære psykologiske funksjoner som hukommelse og persepsjon først synliggjøres som grunnleggende menneskelige funksjoner, før de assimileres inn i sosiokulturelle praksiser som oppstår når mennesker lever og arbeider sammen. Slike praksiser involverer bruk av *intellektuelle redskaper* eller *artefakter (fysiske redskaper)*, som sosiale grupper utvikler og viderefører på felles grunnlag. Det viktigste intellektuelle redskapet er språket, som er grunnleggende for å kunne danne kunnskap om- og forståelse for den komplekse verdenen vi lever i. Når mennesket vokser opp, blir det sosialisert til å bruke språklige redskaper når det tenker, kommuniserer og handler. De intellektuelle redskapene kan både brukes når en kommuniserer med andre (*interpsykologisk*) og når vi kommuniserer med oss selv med en slags ”indre tale” (*internpsykologisk*) (Säljö, 2002, s. 37). I dette ligger det at selv individuell tenkning er formet av kommunikative og sosiokulturelle erfaringer som mennesket erverver seg ved å tilegne seg sosialt forankrede redskaper. Dette impliserer at bruken av intellektuelle redskaper går forut for individene og i individenes tenkning. (Säljö, 2002, s. 36). De tilegnede redskapene, enten fysiske eller intellektuelle, er kollektive og det er ”gjennom å komme i kontakt med disse at en kan tenke eller handle innenfor rammen for en bestemt kultur eller et bestemt samfunn” (Säljö, 2002, s. 40).

I følge sosiokulturell læringsteori er med andre ord individuell menneskelig utvikling og autonomi sosialt forankret, i den forstand at mennesket må tilegne seg sosialt utviklede redskaper gjennom kommunikasjon, for å kunne utvikle seg på et individuelt grunnlag (Vygotsky 1978, Bråten og Thurmann-Moe 1998, Säljö 2002, Boreman og Morgan, 2007). Säljö (2002, s. 37) skriver: ”Kommunikasjon er en primær menneskelig virksomhet med en egen dynamikk. Det som blir sagt og gjort når mennesker interagerer, kan ikke reduseres til et enkelt individs tanker”. Individuell autonomi er dermed ikke bare kognitivt forankret, men oppnås ved å bygge forhold til andre mennesker ved å tilegne seg redskaper fra de grupper, foretak og samfunn som det er del av (Säljö, 2002, s. 32).

2.1.2.3 Perspektivrikdom

De overordnede forskjellene mellom kognitive- og sosiokulturelle læringsteorier er en diskusjon som har pågått lenge og kan diskuteres i det uendelige. Det vil likevel her tas utgangspunkt i Bråtens (2002) forståelse av at kognitive og sosiokulturelle læringsperspektiver er motsetningsfulle, men komplementære utfyllende perspektiver. Han skriver:

”Innenfor det kognitive perspektivet har man langt på vei lyktes med å beskrive sider ved individets tenkning og kunnskap, mens man nok har forsømt spørsmål som angår menneskets sosiale omgivelser, menneskelig samhandling og hva det vil si å være deltaker i et sosialt fellesskap. Innenfor det sosiale perspektivet har man beskjeftiget seg temmelig inngående med nettopp slike spørsmål, men uten at mer detaljerte analyser av individuell tenkning og forståelse er blitt foretatt, eller engang sett på som viktige eller spesielt interessante” (Bråten, 2002, s. 11).

De to læringsteorienenes autonomisyn er ikke bare utfyllende, men synliggjør også to av skolens viktigste oppgaver. I kraft av at skolen skal være en sosialiseringsarena for den oppvoksende generasjonen i et liberalt demokrati, er noen av skolens viktigste oppgaver å utvikle selvstendige, men også deltakende individer. Det har allerede blitt vist at den generelle læreplanen presiserer dette mønsteret, ved at skolen både skal utvikle individet i samfunnet og samfunnet i individet. Dette impliserer at skolen skal bidra til å kanalisere individuelle valg- og handlingsmuligheter innenfor samfunnets demokratiske maktstrukturer. Skolen må dermed være en institusjon hvor elevene får trening i selvstendig refleksjon, valg og handling på bakgrunn av kritiske kognitive vurderinger. Den må også eksponere elevene for sosialt forankrede normer- og forventninger, bidra til å synliggjøre verdien av- og de autonome mulighetene som ligger i deltakelse, samarbeid og sosial samhandling, som ideelt sett resulterer i en individuell oppslutning om det demokratiske systemet.

Det er ikke dermed sagt at denne balansegangen ikke byr på utfordringer. Som Sæverot (2014, s. 22) poengterer, er problemet med å sette læringsbegrepet i sentrum av utdanningsvitenskapen at: ”læringsbegrepet – til tross for sin kompleksitet og mangfoldighet – kun forholder seg til visse eller spesifikke sider ved pedagogikk”. En for ensartet kognitiv fokusering vil derfor kunne medføre at utdanningen blir for individualisert og at elever ikke opparbeider en tilhørighet til- og føler et ansvar overfor det sosiale fellesskapet de er del av. En overfokusering på de sosiokulturelle aspektene vil på den annen side kunne medføre at individets posisjon i et større hele tillegges for liten verdi, og reduseres til å være instrumentelle resultater av sosiale anliggender. Utdanningens dobbelthet og den asymmetriske maktrelasjonen mellom lærere og elever, krever dermed at skoler og lærere prioriterer metoder og organiseringsformer som både bygger opp om individuell tilpasning og aktiv samarbeidende elevdeltakelse. I det følgende vil det dermed tas utgangspunkt i sosial-kognitive læringsperspektiver, som forener de to tilnærmingene.

2.1.3 Autonomi som både individuelt og sosialt forankret

Sosial-kognitive læringsteorier forener både kognitive og sosiokulturelle læringssyn. Teoriene anser mennesker som både produsenter og produkter av sine sosiale omgivelser, og integrerer i tillegg ofte motivasjonelle perspektiver til handling og læring (Bråten, 2002).

Ryan og Deci (2002, 2003) *Self-Determination Theory (SDT)* forener både individuelt- og sosialt forankrede læringssyn og danner dermed et velegnet integrert utgangspunkt for å tematisere autonomi-begrepet i skolen. I korte trekk forklarer teorien at indre motiverte aktiviteter oppleves som mer selvbestemmende og autonome, enn ytre motiverte aktiviteter. SDT forsøker dermed å forklare hvordan motivasjon kan utvikles til å bli mer selvbestemmende og autonom gjennom individuelle, sosiale og støttende aspekter ved utviklingsprosesser (Ryan og Deci, 2002).

SDT baserer seg på en klassisk aristotelisk forståelse av menneskelig utvikling, hvor mennesker forstås som å ha en iboende søken mot vekst og integrasjon (Ryan og Deci, 2002, s. 3). I et moderne samfunn med større pluralisme og forskjellighet enn tidligere, har det likevel blitt vanskeligere å ”finne seg selv”, på både et subjektivt- og sosialt plan (Ryan og Deci, 2003, s. 253-254). For å tilfredsstille søken mot personlig vekst og integrasjon, er menneskelige handlinger dermed motivert ut fra tre grunnleggende psykologiske behov. For det første søker mennesker *sosial tilhørighet* (”relatedness”): ”... People find a way to fit into social contexts, adopting roles, beliefs, and practices that are recognized and appreciated by

others” (Ryan og Deci, 2003, s. 254). For det andre har alle et behov for *kompetanse*, som handler om at mennesker søker å erverve seg kompetanse tilpasset sine egne forutsetninger, som optimalt tilpassede utfordringer, å utvikle relevante ferdigheter og kunnskaper, og generelt føle seg effektive (Ryan og Deci, 2003, s. 254). Det tredje behovet er *autonomi*, som forklares som menneskers behov for å utvikle og uttrykke personlige meninger, interesser, verdier og kapasiteter.

Teoriens viktigste implikasjon for skolen er at sosiale miljøer enten kan forhindre eller støtte opp om menneskelig integrasjon og autonomi. I dette ligger det at sosiale miljøer kan være kontrollerende og hemme personers integrasjonsmuligheter, men at de også har potensiale til å være autonomistøttende (Ryan og Deci, 2002, s. 5). Derfor bør skolen innrettes for både å støtte kognitiv utvikling av indre organisering og holistisk selvregulering, og den sosiokulturelle tilnærmingen gjennom integrasjonen av eleven sammen med andre. Sosiale miljøer tilknyttet barn og ungdom må innrettes for å støtte barnets behov for tilhørighet, kompetanse og autonomi, fordi det kan fasilitere individuell utvikling, motivasjon og velvære gjennom subjektiv- og sosial integrasjon (Ryan og Deci, 2002 s. 6).

2.1.4 Autonomistøttende læring

Med utgangspunkt i Ryan og Decis (2002, 2003) grunnleggende psykologiske støttebehov, har Reeve (2002), Reeve, Ryan og Deci (2004) og Reeve og Halusic (2009) videreført perspektivene i skolesammenheng. De skriver:

”The theory assumes that all students, no matter how unskilled or how impoverished their backgrounds, possess inherent growth tendencies and innate psychological needs that provide a motivational foundation for their autonomous motivation and healthy psychological development” (Reeve, Ryan og Deci, 2004, s. 33).

Reeve (2002) argumenterer for at skolen og lærere dermed bør være *autonomistøttende*, fordi skolen ikke kan basere seg på at elevene har en ferdig utviklet indre motivasjon. Derfor må skolens sosiale miljø og dens ytre motivasjonsfaktorer, innrettes på måter som støtter elevenes selvstendige utvikling. Med utgangspunkt i at sosiale miljøer enten kan være autonomi-støttende eller ikke, fremhever Reeve og Halusic (2009, s. 146) at det eksisterer et kontinuum i skolen som på den ene siden kan være sterk autonomi-støttende eller på den andre siden kan være sterkt kontrollerende. Kontrollerende undervisning forsøker å forme elevene mot en predefinert agenda og benytter ytre incentiver og press som overser elevenes indre motiver (Reeve, Huynghsim, et.al., 2004, s. 149). Autonomi-støttende praksiser i skolen representerer derimot handlinger som forsøker å identifisere, skape og utvikle elevenes indre motiverende ressurser, som for eksempel deres interesser, preferanser, mål og psykologiske

behov (Reeve og Halusic, 2009, s. 146). I kraft av at kontrollerende aktiviteter er ytre motiverte for elevene og dermed ikke bygger opp om elevers indre motiverte selvbestemmelse, argumenterer de for at skolen bør tilstrebe autonomistøttende aktiviteter for elevene.

Gjennom empiriske undersøkelser viser flere forskningsprosjekter at elever drar nytte av autonomistøttende undervisning. Reeve, Huynghsim et. al (2004) viste bl.a. at lærere med et bevisst forhold til autonomi-støttende prinsipper, scoret høyere på elevengasjement, enn lærere uten et bevisst forhold til prinsippene. Danielsen (2009) har overført innfallsvinkelen til en norsk kontekst, og fant at en kombinert form for pedagogisk omsorg og autonomistøtte viste sterk sammenheng med initiativ for skolearbeid på elevnivå (Danielsen, 2009, s. 472). Selv om en kritisk innvending mot autonomi-støttende undervisningspraksis har vært at den har vist seg å avhenge av lærerens personlighetstrekk, viser Reeve og Halusic (2009) at det er empirisk grunnlag for at alle lærere kan bli mer autonomi-støttende, blant annet ved å integrere elevene i evalueringer av lærerens praksis (Reeve og Halusic, 2009, s. 151). Reeve og Halusic (2009) oppsummerer forskning på autonomistøttende undervisning med at det gir elevene høynet motivasjon, engasjement, læring, psykologisk velvære og trivsel (Reeve og Halusic, 2009, s. 146). Skolen og læreren kan dermed gjennom bevisst tilpasning av de sosiale miljøene, legge til rette for autonomistøttende aktiviteter for elevene.

2.2 Elevmedvirkning som autonomi-støttende læringsaktiviteter

Autonomistøttende læringsaktiviteter kan gjennomføres på ulike måter. Essensen i tilnærmingen er at lærere gir respons til elevene (lytter til dem), er støttende (gir elevene ros ved fremgang), er fleksible og gir elevene tid til å utføre arbeidet på sin egen måte. Læreren motiverer elevene ved å vise interesse for arbeidet som foretas (støtter indre motivasjon), heller enn å kontrollere, evaluere/kritisere, forvente riktige svar og presse elevene inn i forhåndsbestemte mønstre (Ryan og Deci, 2002). Et velegnet utgangspunkt for å ivareta den autonomistøttende tilnærmingen er elevmedvirkningsarbeid. Sentralt for metodikken er aktiv elevdeltakelse i individuelle- og sosiale valg- og handlinger, som kan oppøve elevene til å handle for både eget og fellesskapets beste. I det følgende vil det gås nærmere inn i elevmedvirkningsmetodikkens teoretiske fundament, og hvordan tilnærmingen kan brukes for å kunne praktisere autonomistøttende undervisning i skolen.

2.2.1 Elevmedvirkningsbegrepet og tilnærmingen

Elevmedvirkning forstås av K. Hodneland (2012) som:

«... den type handling som alle barn og unge har medvirket aktivt i innenfor hele spektret av kommunikative handlinger – fra kritisk gruppediskusjon via informert dialog sammen med voksne (fra ulike profesjoner), til det å komme frem til et sluttprodukt i form av noe substansielt» (Hodneland, 2012, s. 146).

Hun trekker med andre ord frem elevers *aktive deltagelse* i en arbeidsprosess, at beslutninger tas i samråd mellom voksne og barn, og resulterer i et substansielt sluttprodukt. Det kan være alt fra elevmedvirkning i små bestemmelser knyttet til hvilke oppgaver en elev skal gjøre i lekse eller om man skal sitte alene eller i gruppe i klasserommet, til større elevstyrte bestemmelser tilknyttet prosjekter som Operasjon Dagsverk eller utarbeiding av arkitektoniske læringsmiljøer på en skole.

Elevmedvirkningsbegrepet blir oftest brukt som et honnørord i skolen. Hodneland (2012, s. 147) skriver: "...ingen er i prinsippet imot, rett og slett fordi det er bra for deg!". Fra et samfunnsfagdidaktisk perspektiv er det likevel viktig å poengtere at selv om elevene deltar i vurderings- eller beslutningsprosesser, trenger ikke medvirkningen alltid å være fruktbar. Dersom medvirkningen bare oppstår i spontane og usystematiske former, kan det svekke dens myndiggjørende karakter. Hvis læreren bare lar elevene få bestemme hva de skal gjøre mens de spiser to ganger i måneden eller at de får velge mellom sekkeløp eller potetløp på aktivitetdagen, vil medvirkningen stå i fare for å bli meningsløs og uten retning. Derfor bør læreren heller tilstrebe mer systematiske og rutinepregede tilnærminger, hvor elevene tar aktivt del i både planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av arbeidsprosessen. I det følgende vil det derfor sees nærmere på hva sentrale teoretiske perspektiver fremhever som viktig for at elevmedvirkning skal kunne være meningsfylt.

2.2.2 Elevmedvirkningens teoretiske fundament

For å sette elevmedvirkningen inn i en teoretisk kontekst, vil det gås inn i både tradisjonelle og nyere didaktiske perspektiver. Blant de tradisjonelle bidragene er den sosiokulturelle vektleggingen av deltakelse, samt Dewey (2000) og Klafkis (2001) dannelsesperspektiver av sentral betydning. I en mer moderne kontekst fremhever Shier (2001, s. 108) at det særlig er to teoretikere som har hatt innflytelse på den etablerte elevmedvirkningsforskningen. Det er Freire (1987, 1999) og Shor (1992) sine myndiggjøringsperspektiver som danner et ideologisk teoretisk fundament, mens Hart (1995) og Shier (2001) besørger mer praktisk anvendelige analyseverktøy for elevmedvirkning i praksis. Som et velegnet supplement og innblikk i de nyeste bidragene til området, vil Biestas- (2006) og Strays (2012) perspektiver på opplæring til demokratisk medborgerskap diskuteres.

2.2.2.1 Aktiv elevdeltakelse som premiss

Som nevnt tidligere fremhever sosiokulturell læringsteori *deltakelse* som sentralt for elevenes utvikling. I dette ligger det en forståelse av at kunnskaper, ferdigheter og holdninger både produseres og reproduseres gjennom kollektive prosesser (Säljö, 2002, s. 51). Enten det er i hjemmet, på skolen, blant venner, i fritidsaktiviteter eller andre sammenhenger med flere involverte parter, er kommunikasjon og samarbeid et grunnleggende premiss for læring og utvikling. Skolen som system ansees av Säljö (2002) som en institusjonalisert form for læring, tilknyttet spesifikke oppgaver som bl.a. er definert av læreplanen. Mange av læringsmålene for elevene er ikke i direkte sammenheng med skolen, men er *dekontekstualiserte*. Emnene må dermed tilpasses skolens kontekst og *rekontekstualiseres* (Säljö, 2002, s. 52). I dette arbeidet er språklig kompetanse og samhandling en viktig forutsetning for å kunne tillegge de ofte abstrakte lærdommene meningsinnhold.

Sosiokulturell læringsteori vektlegger kommunikasjon og interaksjon som de sammenhengene der mennesker tilegner seg kunnskaper og ferdigheter. Elevene må dermed få lov til å uttrykke meninger, synspunkter, tolkninger, refleksjoner og andre observasjoner ved læringsprosessen sammen med andre for å i det hele tatt å kunne lære.

Denne tilnærmingen kalles ofte for ”legitim perifer deltakelse”. Begrepet synliggjør en legitim deltakelse i sosial praksis og læringsarbeid, i form av en rettmessig tilgang til ”fellesskapets erfaringer og aktiviteter og muligheter til å lære de aktivitetene som kvalifiserer til mer fullverdig medlemskap”. Dette innebærer at nybegynnere i oppstarten ikke deltar fullverdig, men i tiltakende grad ”etter hvert som fortroligheten med den bestemte sosiale praksisen øker” (Bråten, 2002, s. 12-13) I dette ligger at deltakelse i samtaler og samarbeid skaper nye erkjennelser, som det ville tatt lang tid eller vært umulig å tilegne seg på egenhånd (Säljö, 2002, s. 53). Ut fra den sosiokulturelle tilnærmingen vil med andre ord aktiv deltakelse være et premiss for læring og integrasjon i samfunnslivet.

2.2.2.2 Danningsaspektet

John Deweys (2000) danningsteori kan sies å ha klare paralleller til de sosiokulturelle deltakelsesperspektivene, men vektlegger i tillegg individuelle kognitive komponenter til sin danningsteori. Han er opptatt av at barna må eksponeres for de krav som stilles til en i samfunnet de etter hvert skal bli fullverdige medlemmer av. Han skriver at: «barnet skal inngå som medlem i en bestemt form for sosialt liv, og må øves opp fra første stund til å bli et dyktig og effektivt medlem av denne sosiale orden, noe som bare kan oppnås hvis vi tar oss

av det ved hjelp av pedagogiske virkemidler» (Dewey, 2000, s. 181). Selv om Deweys pedagogiske bidrag ble skrevet for over 100 år siden, har det klar betydning for dagens samfunns behov for deltakende individer. Han skriver: ”Den eneste måten å utdanne det på til en fleksibel framtid er å gjøre det fullt ut til herre over seg selv og over sivilisasjonens metoder” (Dewey, 2000, s. 186). I dette ligger det både en kollektiv dannelsingsdimensjon, men også en fremtredende subjektiv komponent. Han mener at det ligger en fare i at barnet bare anses som en samfunnsrepresentant og ikke også som et individ med subjektive behov og kognitive evner. Han argumenterer derfor for en kombinasjon av å gi barnet «sivilisasjonens krefter» og mest komplette hjelpemidler, og å øve barnet til å bli «herre over seg selv», slik at barnet oppøver fleksibiliteten som trengs for å delta og bidra i det komplekse moderne samfunnet (Dewey, 2000, s. 186-7). Det enkelte barnet må lære seg å delta og å samarbeide.

2.2.2.3 Evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet

Klafki (2001) fyller et demokratisk dannelsesperspektiv med tre nødvendige innholdskomponenter i møtet mellom individet og samfunnet. Det første er elevenes *selvbestemmelse*, forstått som elevenes evne til å ta egne valg og opprette egne livsanskuelser av medmenneskelig art. Det andre er elevenes *medbestemmelse*, som omhandler elevenes samhandling med andre, og krav på-, mulighet til- og ansvar for utformingen av felles samfunnsmessige og politiske forhold. Det tredje er elevenes *solidaritetsevne*, som kreves for å ta beslutninger som gagnar samfunnet og sine medmennesker, heller enn å ta valg ut fra utelukkende egne interesser. Dette knytter Klafki (2001) særskilt til å gjøre en innsats for de menneskene som ikke får oppfylt sin selv- og medbestemmelsesrett på grunn av samfunnsmessige forhold, underprivilegering, politiske begrensninger eller undertrykkelse. Dersom elevene trenes i de tre underliggende komponentene vil de settes i stand til å ta valg for både seg selv, for samfunnet og for å videreutvikle samfunnet på et moralsk og etisk grunnlag (Klafki, 2001, s. 117). Han skriver:

”Ethvert menneskes ret til og mulighet for at nå frem til en selvbestemmelsesevne ... at mennesker gjennom reflekterende bearbejding af erfaringer kan nå frem til en fortsat humanisering af fælles livsbetingelser og en stadig fornuftigere udforming af de samfundspolitiske forhold, altså at menneskene kan nedbryde et ubegrundet magtherredømme og gøre spillerummet for deres frihedsudfoldelse større” (Klafki, 2001, s. 114).

Klafki (2001) poengterer videre at læreren må tilstrebe *emancipatorisk undervisning*, altså undervisning som fremmer elevenes evner til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Han fremhever i dette henseende at noen typer undervisningstemaer er

”potensielt-emancipatoriske”, som for eksempel politiske konfliktanalyser og temaer som kan formidle en innsikt i samfunnsmessige avhengighetsstrukturer og mulighetene for å endre disse. Likevel anser han de fleste undervisningstemaer som av mer instrumentell art, altså at de først og fremst benyttes for å tilfredsstille mål i læreplanen (Klafki, 2001, s. 144). For at undervisning skal kunne være frigjørende for elevene, krever det lærerens bevissthet overfor potensialet som ligger i undervisningstemaene. Dersom undervisningstemaer har mangelfullt emancipatorisk potensiale, fremhever likevel Klafki (2001) at det kan utlignes ved å benytte metoder som gjennom sin organisatoriske og praktiske utforming orienteres direkte mot frigjørende målsetninger. Dette kan for eksempel være metoder som aktiviserer elevene, fremmer sosiale læringsformer eller tilstreber stigende grad av elevstyring eller elevkontroll over læringsprosessene (Klafki, 2001, s. 145).

2.2.2.4 Å lære seg å velge og myndiggjøring

Freire (1999, s. 85) anser utdanningen som en ”arena for fremtiden”, forstått som en tid som skapes av en gradvis transformasjon av nåtiden. Utdanningssystemet har dermed et sentralt ansvar for å fremme metoder som utvikler individer som kan forme fremtiden. Han påpeker samtidig at det er umulig å være nøytral overfor verden fordi det implisitt underbygger status-quo, som er hemmende for utviklingen av elevenes endringsferdigheter. Ifølge Freire (1999) er det spesielt to farer som kan undertrykke elevenes evner til å forme fremtiden. Den første er et standardisert og objektivt kunnskapssyn, hvor det ikke tas høyde for mangfold og subjektive erfaringer. Det andre er dersom elevene gjøres til objekter og ansees som en refleksjon av lærerens egen undervisning gjennom overføring av kunnskap, heller enn elevenes evne til subjektiv refleksjon. Skolen bør derfor heller være en arena der elevene øver seg på *å velge*. Alle valg en gjør, både i- og utenfor skolen, impliserer at en må ta stilling til ulike problemstillinger. Derfor må elevene trenes i hvordan de kan ta valg, -å faktisk velge og å ta konsekvensene av valgene de gjør (Freire, 1999, s. 86). Elevene må derfor delta aktivt i undervisningen, for å bli aktive deltagende subjekter, heller enn passive, manipulerte og mottakende objekter, i tråd med perspektivene på autonomistøttende undervisning. Dette krever visse rom for valgfrihet. Læreren må derfor aldri forsøke å påtvinge elevene sine egne valg, men heller fremme verktøy som gjør at elevene kan velge på egenhånd.

Elevmedvirkning blir dermed en form for frihetsøvelse, hvor elevene lærer seg å ta valg på egenhånd eller i samråd med andre, og gjennom institusjonaliserte former kan sette elevene i stand til fullstendig deltagelse i samfunnslivet når de fyller 18 år, altså en form for myndiggjøring eller «empowerment» (Shor, 1992).

2.2.2.5 Opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse

For Freire (1999) og Shor (1992) er elevmedvirkning nært knyttet til demokratisk deltakelse. Selv om deres teoretiske bidrag er utviklet ut fra helt andre kontekstuelle forutsetninger, har grunntankene klare implikasjoner for utdanning til demokratisk deltakelse. Som det ble vist til tidligere, er dette også et sentralt mål for skolen som helhet. Skolen skal bidra til å skape aktive samfunnsdeltakere både under og ved endt skolegang.

Elevmedvirkningsbegrepet kan relateres til skolens oppgave om å fremme demokrati, og lære opp elevene til demokratisk medborgerskap. Som Hodneland (2012, s. 149) poengterer kan elevmedvirkningsarbeid bidra til ”å gjøre skoleelevene potensielt mer informerte og deltakende borgere på flere nivåer”. Skolens og særlig samfunnsfagets rolle for å ivareta demokratimandater, synes tydelig gjennom Strays (2012) «opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse». Skolen og samfunnsfaget skal legge til rette for elevenes demokratiske sosialisering gjennom både å utvikle en kunnskapskomponent *om*-, en verdi- og holdningskomponent *for*- og en handlingskomponent *gjennom* demokratisk deltakelse (Stray, 2012, s. 21-22). I form av elevmedvirkningens aktive elevinvolvering, kan metodikken potensielt fungere som en form for opplæring gjennom demokratisk deltakelse. Som Stray (2012) poengterer kjennetegnes disse ved at ”elever lærer gjennom aktiviteter i skolen og utenfor skolen” og bidrar til å ”utvikle ferdigheter som gjør at eleven kan delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig” (Stray, 2012, s. 22). Ved at elevene eksponeres for medvirkningens valgsituasjoner i individuelle og sosiale former, kan det derfor bidra til å virkeliggjøre læringsarbeid gjennom demokratisk deltakelse.

Biesta (2006) argumenterer i dette henseende for en opplæring hvor elevers *handlingsrom* blir ansett som et nøkkelområde. Han presiserer at læreren og skolen må stille seg spørsmål ved hvilke reelle muligheter elever har for handling i skolen (Biesta, 2006, s. 138). For Biesta (2006) handler en handlingsorientert elevdeltakelse om å gi elevene reelle muligheter til å være demokratiske personer på skolen, som også gir trening i å handle utenfor skolen, i tråd med individuelle og kollektive anliggender. Dette synliggjør en dobbelthet i utdanningens demokratiske ansvar; både overfor hvert individ, men også overfor verden og dens pluralitet og forskjellighet (Biesta, 2006, s. 138-140).

2.2.3 Praktisk analytiske tilnærminger til elevmedvirkning

Der de presenterte teoretikerne har bidratt til et ideologisk fundament til elevmedvirkningsteorien, har Hart (1992) og Shier (2001) bidratt med mer anvendelige analyseverktøy. Hart (1992) har gjennom en 8-trinnsstige konkretisert ulike former for

medvirkning i praksis. Stigen skiller mellom ulike former for medvirkning og ikke-medvirkning, og kan anvendes til å identifisere og analysere ulike medvirkningsformer i praksis. På de tre laveste nivåene av stigen fremstår medvirkningsretorikken som forklede voksen-bestemmelser gjennom «manipulasjon/narring», «dekorasjon» eller «symbolsk/fasade», altså former for ikke-medvirkning. De øverste fem nivåene representerer derimot stadig økende grad av elevenes medvirkning, mot det høyeste nivået ”Barneinitiert, delt/felles avgjørelse i samhandling med voksne” (Hodneland, 2012).

Modellen til Hart (1992) problematiseres av Shier (2001) fordi den egner seg bedre til å avdekke manglende elevmedvirkning enn å se muligheter. Han foreslår dermed i forlengelse av Harts (1992) øverste fem nivåer, en alternativ modell:

1. barn blir lyttet til
2. barn er støttet i å uttrykke meninger
3. barns perspektiver er tatt med i en helhetsvurdering
4. barn er involvert i beslutningsprosesser
5. barn deler makt ved og ansvar for beslutningstaking

I fremstillingen av modellen poengterer Shier (2001) at ikke alle de ulike formene impliserer elevenes aktive deltakelse, som Hodneland (2012) fremhever. På de tre nederste nivåene blir elevene bare *konsultert*, mens de på de to øverste nivåene blir *aktive deltakere* i beslutningsprosesser. Han skriver:

”The crucial distinction is that at the lower levels, the children participate by providing an input (their views) to aid the decision-making process, but do not participate at the stage where decisions are actually made, and therefore do not have any real decision-making power ... At level four this starts to change, because children are directly involved at the point where decisions are made” (Shier, 2001, s. 113-114).

Han fremhever altså at det skjer et distinkt skille ved det fjerde nivået av modellen. Dette fordi læreren kan måtte akseptere signifikante endringer og tilpasninger av sin undervisningspraksis for å kunne realisere målsetningen om elevenes aktive deltakelse (Shier, 2001, s. 114). Hvis en lærer har ambisjoner om at et prosjekt skal være elevstyrt, som skissert på det øverste nivået av modellen, krever det strukturelle tilpasninger og en generell velvillighet innenfor organisasjonen til å gjøre disse tilpasningene.

2.2.4 Viktigheten av organisatoriske forpliktelser

Strukturelle forpliktelser overfor elevmedvirkning har betydning for elevenes reelle muligheter til å medvirke i skolen (Shier, 2001). Selv om den enkelte lærer eller skole som organisasjon kan ha ulik grad av forpliktelse overfor elevmedvirkningsarbeidet, påvirker forpliktelsesgraden elevenes reelle muligheter til å kunne medvirke. Dette tematiserer han

gjennom begrepene «åpninger», «muligheter» og «forpliktelser» (Shier, 2001, s. 110, min oversettelse). *Åpninger* impliserer en lærers personlig uttalte målsetning om å inkludere elevene på en spesifikk måte, men trenger ikke nødvendigvis å bety at det foreligger reelle muligheter for medvirkning. *Mulighetene* trer derimot frem når behovene for å kunne utøve en form for medvirkning i praksis ivaretas. Dette kan eksempelvis være ressurser, kompetanse, tid, utvikling av prosedyrer og andre forhold som kan besørge reell medvirkning i praksis. Den øverste formen for muligheter er *forpliktelser*, og impliserer at det er en gjennomgående god tatt policy for organisasjonen å fremme elevmedvirkning. Alle ansatte i organisasjonen har følgelig forpliktelser for å utøve elevmedvirkning i praksis, fordi det er internalisert i systemet (Shier, 2001, s. 110). Dette poenget er viktig for å kunne praktisere autonomistøttende elevmedvirkning i praksis. Elevmedvirkning medfører dermed ikke bortfall av strukturer for elevene, men heller at de gjeldende strukturene må innrettes autonomistøttende for elevene.

2.2.5 Elevmedvirkning som sammensatt område:

I sum poengterer teorien om elevmedvirkning viktigheten av elevsentrerte arbeidsformer, hvor elevers meninger skal tas med i vurderings- og beslutningsprosesser, med mål om å lære elevene å velge og å ta konsekvensene av valgene de gjør. Deltakelseskomponenten, dannelsesaspektet og myndiggjøringen underbygger skolens- og samfunnsfagets langsiktige mål om å utvikle aktive, autonome og deltagende subjekter, som kan bidra i samfunnsutviklingen etter endt skolegang. Hart (1992) poengterer at det er urealistisk å forvente at barn blir ansvarlige, deltagende og myndige borgere i en alder av 18 år, dersom de ikke har blitt eksponert for ferdighetene og ansvaret som dette medfører på tidligere stadier av livet (Hart, 1992, s. 5). For å kunne gjøre dette er elevene avhengige av støttende strukturer, men også utbredt støtte fra kompetente og myndige voksenpersoner. Jeg skal derfor videre se på hvorfor læreren er viktig i elevmedvirkningsprosesser.

2.3 Lærerrollen i elevmedvirkningsarbeid

Som flere av perspektivene allerede har vist, har elevene behov for støtte i elevmedvirkningsarbeidet. Selv om barn og ungdom ofte raskt skjønner sine begrensninger, og konsulterer og/eller samarbeider med andre fra en høyere maktposisjon enn dem selv for å få gjennomslag for egne ønsker (Hodneland, 2012, s. 148), er det viktig at læreren har en bevissthet overfor sin egen rolle i arbeidet. Dale, Wærness og Lindvig (2005) beskriver lærerrollen i elevmedvirkningsarbeid som:

”Lærerens oppgave er å sikre at målene er realistiske og i overensstemmelse med læreplanen. Men elevene må få opplæring i medvirkning og medbestemmelse. Det er ikke meningen at eleven skal bestemme alene. Det er helt avgjørende at også læreren er aktiv i denne prosessen.” (Dale, Wærness og Lindvig, 2005, s. 17)

Dette utsagnet impliserer at læreren må legge til rette for at elevene skal kunne utvikle selvbestemmende evner og motivasjon, gjennom bevisste fremgangsmåter og metoder i møtet med elevene. Jeg skal dermed i det følgende se nærmere hva lærerens støttende rolle innebærer.

2.3.1 Støtte til tilhørighet, kompetanse og autonomi

I følge selvbestemmelsesteorien er lærerens hovedoppgave å legge til rette for elevenes utvikling ved å støtte dem i akademisk engasjement, konstruktiv sosial utvikling, psykologiske velvære og trivsel (Ryan, Deci og Reeve, 2004, s. 33). Lærere har likevel en høyere status og ekspertise i skolen enn elevene, som kan problematisere dette arbeidet (Krejsler, 2001; Reeve, Ryan og Deci, 2004). I denne institusjonaliserte asymmetrien ligger det en fare for at læreren kan være for kontrollerende. Som tidligere nevnt, kan kontrollerende sosiale miljøer i skolen hemme elevenes engasjement, motivasjon, autonomi og psykologiske selvfølelse. Derfor har læreren et ansvar for å skape sosiale miljøer som er autonomistøttende, ved å støtte opp om de grunnleggende behovene for tilhørighet, kompetanse og autonomi (Reeve, Ryan og Deci, 2004, s. 44). Selv om bevisst bruk av elevmedvirkningsmetodikk i seg selv kan sees som autonomistøttende i form av elevdeltakelsen i beslutningsprosesser, er det ikke dermed sagt at lærerens kontrollerende mekanismer automatisk forsvinner fra arbeidet. Læreren må derfor benytte bevisste fremgangsmåter for å fremme elevenes autonomi på både et individuelt og sosialt plan.

2.3.2 Behovet for støtte i deltakelsesprosesser

Vi har tidligere sett at sosiokulturell læringsteori forstår læring som sosialt forankret. I kraft av elevmedvirkningens deltakerorienterte og elevaktive natur, er de sosiokulturelle perspektivene om *den proksimale utviklingssonen*, *den signifikante andre* og *stillasbygging* av stor betydning. Perspektivene fremhever, i tråd med selvbestemmelsesperspektivene, at læreren skal bygge opp støttende strukturer som muliggjør elevens utvikling. Målet er at støtten skal kunne bli unødvendig når eleven har tilegnet seg den gitte kunnskapen eller ferdigheten.

Sosiokulturell læringsteori skjelner mellom det en person er i stand til å lære seg på egenhånd og det en kan lære sammen med- og ved hjelp av andre. Metaforen *den proksimale*

utviklingssonen har tematisert dette på en toneangivende måte, og er av stor betydning for elevmedvirkningsarbeid. Metaforen viser til noe som en person ennå ikke mestrer, men som ligger innenfor rekkevidden (Bråten og Thurmann-Moe 1998, Säljö 2002). Ved hjelp av assistanse, støtte eller veiledning fra andre som er mer kyndige enn barnet selv, kan eleven oppnå høyere innsikter og ferdigheter enn den hadde gjort på egenhånd (Vygotski, 1978, Säljö 2002). Dette kan for eksempel være lærere, foreldre, jevnaldrende eller andre personer som er mer kyndige enn eleven selv innenfor et gitt område – en såkalt *signifikant andre*. I skolesammenheng er dette ofte læreren. I møtene med elevene på skolen står likevel læreren overfor en hårfin balansegang mellom å tilstrebe elevautonomi og opprettholde egen kontroll. Säljö (2002, s. 54) argumenterer derfor for at det kreves ”en betydelig varhet” hos den som veileder, fordi læreren aldri må overta det arbeidet som elevene skal gjøre, selv om elevene trenger støtte i læringsarbeidet. Læreren må derfor være til stede i situasjonen og respondere på det som skjer, heller enn å følge en predefinert oppskrift.

Denne type støttende læring beskrives ofte som *stillasbygging*, i form av at læreren bygger opp en støttende struktur som barnet kan lene seg på i arbeidet frem mot selvstendig beherskelse av læringsmålet (Säljö, 2002). Det innebærer en forståelse av at det barnet klarer ved hjelp av støtte i dag, vil det senere kunne klare på egenhånd (Bråten og Thurmann-Moe, 1998, s. 125). Tilnærmingen innebærer deriblant at læreren stiller elevene spørsmål, ber elevene forklare og begrunne det de gjør og hva de tenker å gjøre videre, heller enn å gi direkte instruksjoner, slik at eleven(e) selv må finne en egnet vei mot målet. På en slik måte blir elevenes egne perspektiver integrert i aktive former for læring og kan besørge elevenes følelse av velge- og handle ut fra egne overbevisninger.

2.3.3 Guidet deltakelse

Med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori har Rogoff (1995) videreført perspektivene fra den overnevnte tradisjonen, og fremviser mangfoldigheten av veiledningen i elevdeltakelsesprosesser. Rogoff (1995) forstår også kognitiv utvikling som noe som skjer gjennom sosiale interaksjoner hvor mer fortrolige samfunnsmedlemmer medierer den intellektuelle aktiviteten til de mindre drevne, slik at de mindre drevne gradvis tilegner seg kunnskapen (Rogoff, 1995, s. 141). For å beskrive *alle* forhold og interaksjoner på det interpersonlige planet av sosiokulturell læring, bruker hun termen «guidet deltakelse». Hun beskriver det som:

«It is meant to focus attention on the *system of interpersonal engagements and arrangements* that are involved in participation in activities (by promoting some sorts

of involvement and restricting others), which *is managed collaboratively* by *individuals* and their *social partners* in face-to-face or other *interaction*, as well as in the adjustment of arrangements for each others' and their own activities (Rogoff, 1995, s. 147).

”Guided participation” tematiserer med andre ord ulike former for deltakelse i sosiale aktiviteter. Begrepet rommer *både bevisste og tilfeldige* kommentarer eller handlinger, samt bruk av tilgjengelige *ressurser og erfaringer*, som viser hvilken *retning* elevene bør gå eller ikke bør gå i situasjonen de befinner seg i (Rogoff, 1995, s. 147). For at guidingen skal kunne fungere best mulig, er *kommunikasjon* og *koordinering* særlig viktig for at deltakerne skal kunne utvikle felles grunn for å videreføre aktivitetene som det arbeides med. Dette forutsetter visse innarbeidede strukturer, kommunikasjon og ordninger/forpliktelser (arrangements) mellom barna, deres samarbeidspartnere og læreren, i tråd med Shiers (2001) perspektiver om forpliktelser. I kraft av det situerte utgangspunktet, gir ikke Rogoff (1995) en konkret oppskrift på hvordan lærerrollen skal innrettes. Hun fremviser heller hvor mangfoldig guidingen i deltakelsesprosesser kan være og underbygger behovet for fleksible lærere. Læreren må være dynamisk og innrette kommunikasjons- og koordineringsformene til konteksten. En nødvendig forutsetning er å integrere dialoger med elevene.

2.3.4 Dialoger som nødvendig utgangspunkt

Også Freire og Shor (1987) tematiserer lærerens kommunikative egenskaper, gjennom sin “dialog-tradisjon” i skoletenkning. De etterlyser mer dialogbasert undervisning, fordi tradisjonell undervisning i stor grad har basert seg på kunnskapsoverføring fra læreren til eleven gjennom monologer (Freire og Shor, 1987, s.13). Selv om Freire og Shor (1987) har bakgrunn fra andre skolekulturer enn den norske, viser Hertzberg, Klette og Svenkerud (2012) at tradisjonell lærerstyrt undervisning, fremfor elevaktive arbeidsformer, dominerer norske klasserom også i senere tid. Selv om man ser ”en sakte dreining mot mer elevaktive arbeidsformer”, er presentasjoner den vanligste muntlige arbeidsformen fremfor blant annet diskusjoner og debatter (Hertzberg, Klette og Svenkerud, 2012, s. 38-44). Dialogtradisjonen tilstreber elevaktive arbeidsformer, gjennom å tilføre en mer åpen og kritisk tilnærming til pensum. For å kunne gjøre dette, kan ikke lærere ha en forståelse av at de sitter med fasiten på kunnskapen som tilegnes, men at heller kunnskapen kan omformes underveis i prosessen. Derfor må også *læreren* være *en lærende*, slik at det kan skje gjensidig læring både for elevene og læreren (Freire og Shor, 1987, s. 14-15). De argumenterer derfor for at undervisningen bør ha sitt startpunkt i elevenes konkrete erfaringsverden, for så å opparbeide en mer kritisk, vitenskapelig forståelse av objektet en studerer: ”Starting With Reality to

Overcome it” (Freire og Shor, 1987, s. 20). De oppsummerer potensialet i dialogbasert undervisning på følgende måte:

”Dialogue is not a mere technique to achieve some cognitive results; dialogue is a means to transform social relations in the classroom, as to raise awareness about relations in society at large ... Dialogue rejects narrative lecturing where teacher talk silences and alienates students. In a problem-posing participatory format, the teacher and students transform learning into a collaborative process to illuminate and act on reality” (Freire og Shor, 1987, s. 11).

Dialogtradisjonens åpne fremtoning har stor betydning for lærerens rolle i elevmedvirkningsarbeid. Perspektivet synliggjør at læreren må tre ned fra kateteret og involvere elevene aktivt i samtaler, diskusjoner og andre aktiviteter, for at de skal kunne medvirke.

2.3.5 Refleksjonsarbeid og metaperspektiver

I forlengelsen av dialogtilnærmingen ligger det et stort potensiale i arbeid med *refleksjon* og *metaperspektiver* knyttet til valgsituasjonene i- og organiseringen av elevmedvirkningen.

Likevel viser Hertzberg, Klette og Svenkerud (2012, s. 44) at metaundervisning gis for liten plass i muntlige undervisningsaktiviteter. Et lignende poeng gjør Dale, Wærness og Lindvig (2005, s. 19), som fant at det sjelden gis systematisk opplæring i medvirkning i norsk skole.

Som stillasbyggingsmetaforen poengterer er det nødvendig at læreren reflekterer sammen med elevene over de valgene de gjør og hvilke erfaringer de sitter igjen med etter å ha gjort valgene. For å opparbeide systematikk i dette arbeidet, er Solhaugs (2006, s. 231) begrep om *didaktisk rytme* relevant. Han poengterer at undervisning bør ha visse trekk eller faser som går igjen, slik at undervisningssekvensene blir mer forutsigbare og skaper meningsfulle helheter for elevene. I elevmedvirkningsarbeid vil det dermed være viktig å evaluere former for kommunikasjon og koordinering sammen med elevene. Dette kan eksempelvis være oppstart- og avslutning av timer, former for tilbakemeldinger, vurderings- og samarbeidsformer, med mål om å videreutvikle, bearbeide og systematisere prosessene.

Metaperspektiver tilknyttet elevmedvirkningsarbeid kan også knyttes til de demokratiske elementene ved organiseringsformen. Som vi har sett kan elevmedvirkningsprosesser bidra til å utvikle elevenes medborgerskapskompetanse gjennom demokratisk deltakelse (Stray, 2012). Biesta (2006) poengterer at opplæring *gjennom* demokrati er fullt mulig, men at det ikke er enkelt fordi det hele tiden krever en bevissthet overfor de demokratiske elementene ved skolen og læringsmiljøet. Samtidig argumenterer han for at det nettopp er dagliglivets rutiner som gjør demokratiet mest levende og virkelig (Biesta, 2006, s. 125). Å inkludere

meta-perspektiver før, under, men kanskje spesielt etter elevmedvirkningen, gir mulighet til å synliggjøre de demokratiske elementene ved organiseringsformen og utvikle elevenes bevissthet overfor deres demokratiske deltakelse. For det første kan dialoger og diskusjoner i klasserommet, knyttes til perspektiver som ytringsfrihet, deliberasjon og offentlige diskurser (Englund, 2004). På denne måten kan formatet på offentlige debatter synliggjøres bedre for elevene, og utøves av dem selv innenfor rammer som de er kjente med. For det andre kan dialogene og diskusjonene synliggjøre meningspluralisme og utvikle aksept for andres meninger. Her må læreren vise at det ikke nødvendigvis er noen meninger som er mer legitime enn andre, og visualisere at samfunnslivet nærmest til enhver tid består av motstående interesser og meninger. Det pluralistiske samfunnslivet kan på denne måten også synliggjøres i klasserommet. For det tredje kan det reflekteres over elevenes valgmuligheter i aktuelle situasjoner, at de må begrunne valg og ta konsekvensene av valgene de gjør. Dette kan sette elevene i stand til å mestre valgsituasjoner også utenfor skolen. Ved at læreren reflekterer sammen med elevene, kan elevmedvirkningsarbeidet være demokratiforberedende og bidra til å skape mer reflekterte elever.

2.4 En spenning mellom lærerens kontroll og elevenes autonomi i elevmedvirkningsarbeid?

Gjennom å tilrettelegge for aktiv elevdeltakelse i beslutningsprosesser, stilles det automatisk andre krav til læreren enn i ordinær lærerstyrt undervisning. Læreren må ha en mer åpen tilnærming til situasjonen, støtte og veilede elevene i arbeidet, utarbeide strukturerte former for kommunikasjon og koordinering, samt integrere kontinuerlige dialoger i arbeidet, for at elevmedvirkningsarbeidet skal kunne bli meningsfullt. Hart (1992) indikerer at vestlige utdanningsmodeller egner seg godt til å implementere åpen dialogbasert undervisning og andre former for elevmedvirkning. Han trekker frem at utdanningssystemets «åpne» fremtoning, medfører at lærerne har relativt høy grad av profesjonell autonomi, som gjør at de kan innarbeide sin egen læringsfilosofi. De fleste lærerne og skolene velger dermed å anse elevene som aktive deltakere i undervisningen, gjennom klasseromsdialoger som har mål om å komme frem til løsninger for klassen som helhet (Hart, 1992, s. 17). Dette er også mønster som er fremtredende i norsk skole, selv om det har blitt antydnet at kunnskapsløftets kompetansemål (spesielt utforskeren) legger sterkere føringer for undervisningsformer enn tidligere læreplaner (Rauboti, 2014). Elevundersøkelsen (2014) indikerer likevel at lærere primært knytter elevmedvirkningsarbeid til elevdemokratiet og mer praktiske hensyn i skolehverdagen, heller enn til undervisningssituasjoner (Udir, 2015). Dette kan komme av at elevperspektiver i undervisningen vil kunne utfordre lærerprofesjonen og føre læreren inn i et

krysspress mellom målene for undervisningen og elevenes ønsker og meninger. Samtidig vil en ensartet kobling til elevdemokratiet og praktiske hensyn, kunne medføre at fagarbeidet forblir en lærerstyrt praksis som ikke fasiliteter læring for flest mulig.

For å forhindre en slik utvikling argumenterer flere teoretikere for at autonomi-støttende undervisningsmiljøer kan sikre elevers selvbestemmelse i skolen (Reeve 2002, Reeve, Ryan og Deci, 2004; Reeve og Halusic, 2009). Den skisserte selvbestemmelsesterminologien har de siste 20 årene fått tiltakende gehør i skolen. Dette har manifestert seg i velkjente prioriteringer som ansvar for egen læring, tilpasset opplæring og differensiering. Krejsler (2001) har kritisert bruken av selvbestemmelsesbegrepet i skolen. Dette forklarer han med at skolen er et juridisk og administrativt gjennomregulert system, som resulterer i en institusjonalisert asymmetri i relasjonen mellom lærere og elever. Grunnprinsippet ved utdanningen er at lærerne skal vite mer enn elevene, og på den måten lære bort til dem. Idealet om at læreren skal være en slags sosial ingeniør, som er demokratisk og involverer elevene fullverdig i arbeidet for deres egen danning, forblir utopisk på grunn av et grunnleggende dilemma. På den ene siden skal læreren være ekspert (gjennom profesjonsrollen), som gjør det vanskelig å gi rom for elevenes selvbestemmelse i en likeverdig samtale. På den annen side kan ikke læreren sikre fullverdig selvbestemmelse, fordi det vanskeliggjør et progresjonsrettet læringsløp (Krejsler, 2001, s. 49-52). Som han skriver: «Skal elevene bestemme selv, så er det ikke alltid at de bestemmer å bestemme selv, som læreren og skolen mener, at de bør bestemme selv» (Krejsler, 2001, s. 52). Han hevder derfor at det bare foreligger *visse* rom for selvbestemmelse i skolen. Selv om Krejsler (2001) primært problematiserer en tendens til individualisering av utdanningen, viser samtidig perspektivet en viktig dimensjon ved læreren i elevmedvirkningsarbeid. Det impliserer at læreren ofte må ta i bruk kontrollerende mekanismer for å kunne sikre læringsprogresjon for gruppa som helhet, heller enn å tilrettelegge for tidkrevende individuelle tilpasninger som kan fungere autonomistøttende. Læreren må til enhver tid balansere mellom å prioritere individuelle og kollektive hensyn.

En lignende dikotomi finner en ifølge Stray (2012) også i gjeldende læreplaner for utdanningen. Hun viser til en dobbelthet i læreplanen, hvor den generelle delen representerer en kommunitaristisk dreining mot fellesskapet og et behov for felles referanserammer, mens kompetansemålene og de andre delene av læreplanen representerer et mer individualistisk fokus på subjektive kunnskaps- og ferdighetskrav (Stray, 2012, s. 20). Dette viser at læreplanen uttrykker en visjon om både å se individet i fellesskapet og fellesskapet i

individuet. For at begge aspektene skal kunne ivaretas kreves det likevel at en prioriterer læringsmetoder som gir rom for både individuell- og kollektiv integrasjon, i tråd med potensialet som ligger i autonomi-støttende undervisning. I kraft av at kompetansemålenes praktiske innretning ofte har størst betydning for undervisningens utforming (Koritzinsky, 2012, s. 77-78), står fellesskapsorientert elevmedvirkningsarbeid, som først og fremst er uttrykt i den generelle læreplanen, i fare for å nedprioriteres dersom læreren ikke bevisst benytter arbeidsmåten. Derfor fordrer elevmedvirkningens tilstedeværelse i undervisningen at læreren bevisst prioriterer det og benytter den generelle delen av læreplanen for å forankre undervisningsarbeid.

Det er ikke til å komme utenom at læreren til enhver tid må balansere mellom mange spenningsladete prioriteringer og akseptere tilpasninger. Som vi har sett vil aspekter som individuelle valg eller kollektiv progresjon, potensiell diskrepans mellom elevønsker og lærerprofesjon, samt prioritering av individorienterte kompetansemål eller fellesskapsorienterte aspekter i den generelle læreplanen, være spenninger som hele tiden vil påvirke lærerens prioritering av elevmedvirkningsmetodikk. I tillegg vil aspekter som å akseptere uforutsigbarhet i elevaktiv undervisning og la elevene prøve- og feile uten å intervenere prosessene, være noen av mange kvalifikasjoner som læreren må ha for at elevmedvirkningsmetodikk skal kunne være autonomistøttende. Dersom læreren har tenkt nøye igjennom hva elevmedvirkningen skal brukes til og hvilket preg den skal ha i forkant av elevmedvirkningssituasjonen, vil det likevel være betydelig lettere å håndtere de ulike motsetningsforholdene i praksis. I analysedelen av denne oppgaven vil det dermed sees nærmere på hvordan seks samfunnsfaglærere møter elevmedvirkningsarbeid i praksis. Det skisserte teoretiske fundamentet gir et grundig rammeverk for å kunne analysere deres perspektiver på- og erfaringer med elevmedvirkningsarbeid fra et lærerståsted.

3 Metode

I denne metoddelen vil jeg gjøre rede for valg og vurderinger som jeg har gjort i forskningsprosessen. Etter å ha bestemt meg for hva og hvorfor jeg skulle fokusere på elevmedvirkningstematikken, ble jeg stilt overfor en rekke valg vedrørende hvordan jeg skulle gjennomføre prosjektet mitt. De ulike betraktningene jeg har gjort underveis, skrev jeg - i tråd med Postholm og Jacobsens anbefaling (2013, s. 113-4) - ned i en metodisk logg for å reflektere over prosessens valgsituasjoner. Jeg vil derfor gå gjennom *hva* jeg har gjort, *hvorfor* jeg har gjort valgene, *hvem* jeg har snakket med, *hvor* jeg har gjennomført undersøkelsen og *hvordan* jeg har gjort det (Thagaard, 2009, s. 48).

3.1 Kvalitativ fenomenologisk tilnærming

For å forstå hvordan samfunnsfaglærere møter elevmedvirkningsarbeid har det vært nødvendig å innrette forskningsdesignet deretter. Fordi problemstillingen er eksplorativ, var dermed den kvalitative tilnærmingens fleksible og refleksive tilnærming et velegnet utgangspunkt (Maxwell, 2013, s. 2). Min nærhet til forskningssituasjonen, krever at valgene jeg har gjort i prosessen, fra planlegging til analysearbeid, redegjøres for på en inngående måte, for å styrke arbeidets troverdighet og overførbarhet (Thagaard, 2009, s. 11). Dette for å sikre en transparens eller gjennomsiktighet i forskningsprosessen, som kan sikre prosjektets reliabilitet (Cohen, Manion og Morrison, 2011, s. 182).

Prosjektet har bakgrunn i en fenomenologisk tilnærming til forskning, som tar sikte på å illustrere hvordan mennesker opplever et bestemt fenomen. Kvale og Brinkmann (2012, s 31) fremhever at: "Ifølge denne må prosesser og fenomener i verden beskrives før det kan utvikles teorier om dem, forstås før de kan forklares, og ses som konkrete kvaliteter før de behandles som abstrakte kvantiteter". I denne sammenheng var innfallsporten velegnet fordi det foreligger lite forskning om organiseringen av- og lærerrollen i elevmedvirkningsarbeid i utgangspunktet. Dette innebærer at informantenes "møter" med elevmedvirkning og OD som fenomen, forstått som personlige opplevelser, erfaringer, holdninger, kunnskaper og meninger, måtte uttrykkes deskriptivt og kvalitativt før de kunne analyseres og settes inn i en teoretisk kontekst. Dette innebærer nødvendigvis at beskrivelsene må forstås fra et situert perspektiv, hvor informantenes kontekst og subjektivitet spiller inn i beskrivelsene (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 31). Det er samtidig et nødvendig resultat av samhandlingen med andre mennesker. Perspektivet underbygger dermed en vitenskapelig konstruktivisme (Postholm og Jacobsen, 2013, s. 28), i en forståelse av at fenomener kan forstås fra flere sider. I lys av at kvalitative intervjuer "søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side" (Kvale og

Brinkmann, 2012, s. 21), var derunder kvalitative livsverdenintervjuer den beste metodiske innfallsporten etter mitt skjønn.

3.2 Semistrukturerte individuelle livsverdenintervjuer

Kvalitative intervjuer kan forstås som et håndverk (Kvale og Brinkmann, 2012). I dette ligger det at alle valg for intervjuarbeidet, må relateres til det konkrete forskningsarbeidet som gjøres. I kraft av at intervjuer søker ”nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord”, avhenger ”presisjonen i beskrivelsen og stringensen i meningsfortolkningen” av at intervjuene er innrettet forskningsarbeidets formål (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 49). I min arbeidsprosess har dette medført at jeg har måttet gjøre særskilte valg og tilpasninger for at håndverket skulle innrettes målet for prosjektet. Dette innebærer valg av intervjuform, utarbeiding av intervjuguide og pilotering av intervjuene, før jeg kunne benytte håndverket i datainnsamlingen.

I arbeidet mitt valgte jeg å benytte *semistrukturerte individuelle intervjuer*. Kvale og Brinkmann (2012) poengterer at: ”et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet” (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 47). De individuelle livsverdenintervjuene egnet seg med andre ord godt til å lære av informantene og genere den ønskede personlige dybdeinformasjonen om temaområdene jeg undersøkte. Det individuelle fokuset var fordelaktig for å sikre et perspektivmangfold til sammenligning i analysearbeidet, ved at informantene ikke trengte å ta hensyn til hvordan de fremsto overfor andre lærere (Postholm og Jacobsen, 2013, s. 65). Den semistrukturte tilnærmingen bidro også med en nødvendig fleksibilitet i intervjusituasjonene, som både sikret at de ulike tematiske temaområdene ble ivaretatt, men samtidig ga rom til informantenes subjektive betraktninger (Postholm og Jacobsen, 2013, s. 75-76).

3.2.1 Forarbeid

Etter å ha valgt intervjuform begynte jeg å utvikle intervjuguiden (Se: Vedlegg 1). I dette arbeidet brukte jeg særlig to tilnærminger til å innhente bakgrunnsinformasjon for å sikre intervjuenes treffsikkerhet. For det første fikk jeg tilgang til ODs interne evalueringsarbeider fra i fjor. Disse leste jeg gjennom og dannet meg et overordnet bilde av hva lærere anser som viktig i organiseringen. For det andre gjorde jeg litteratursøk og satte meg inn i foreliggende forskning og begrepsbruk om både OD og elevmedvirkningsarbeid. Begge tilnærmingene, bidro til å danne et grundig kunnskapsmessig utgangspunkt for intervjuenes innretning.

Etter å ha dannet meg et teoretisk oversiktsbilde bestemte jeg meg for tre sider ved elevmedvirkningsarbeidet som jeg ønsket å fokusere på. Ut fra de tre kategoriene ”Elevmedvirkning og elevstyring”, ”Samfunnsfaglig dimensjon av OD” og ”Lærerrollen i elevmedvirkningsarbeid”, begynte jeg å utvikle intervju spørsmål. I tråd med Kvale og Brinkmanns (2012, s. 143) beskrivelse av semistrukturerte intervjuguider, ble dermed guiden ”en oversikt over emner som skal dekkes, og forslag til spørsmål”. Selv om det derfor bare var et utgangspunkt for intervjusituasjonens fleksibilitet, forsøkte jeg å tenke nøye igjennom hvordan intervjuene kunne innrettes naturlig og danne grunnlag for en dynamisk samtale. Jeg omformulerte de teoretiske forskningsspørsmålene til mer hverdagslig språk, men forsøkte samtidig å ivareta de ulike tematiske aspektene ved forskningsprosjektet (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 145). For å skape en god progresjon, formulerte jeg primært åpne *narrative* spørsmål, for å ivareta det deskriptive utgangspunktet (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 147-8). Jeg valgte også å ikke legge inn for mange spesifiserende spørsmål, for heller å kunne tilpasse disse til informantenes perspektiver i intervjusituasjonen.

For å kvalitetssikre intervjuguiden hadde jeg stor nytte av å pilotere intervjuene i forkant av intervjusituasjonen. Som Maxwell (2013) poengter, kan pilotering bidra til å prøve ut ideene og metodene i forkant av den reelle datainnsamlingen (Maxwell, 2013, s. 66). Dette gjorde jeg i to omganger, både gjennom fysiske intervjuer og per e-post, med tre informanter med relevant erfaring. To hadde samfunnsfaglig undervisningsbakgrunn og erfaring fra OD-arbeid, mens veilederen min bidro med mer overordnet metodisk feedback. Pilotintervjuene ga meg indikasjoner på om spørsmålene var tilstrekkelig rettet mot intensjonen. Erfaringene mine fra piloteringen ble brukt til å gjøre to revisjonsrunder av intervjuguiden, før jeg gjorde utvalget av informanter og gjennomførte intervjuene.

3.3 Success Case-tilnærming og utvalg:

I masterprosjektet mitt har utvalget og den fenomenologiske innfallsvinkelen et tydelig case-preg. Flyvbjerg (1991, s. 143) argumenterer for at case-studier med sin praksisnærhet og detaljrikdom bidrar til å konkretisere teori og kontekstuavhengig viten. I denne sammenheng innebærer dette at fagmedvirkningsarbeid generelt og OD-arbeid spesielt konkretiseres deskriptivt og settes inn i en teoretisk kontekst. Likevel varierer utviklingen av IU og OD fra skole til skole, avhengig av skolens kontekst. Dermed konkretiseres det elevstyrte OD-arbeidet både generelt, men også ut fra tre skolars spesielle virkeliggjøringer.

De tre skolene har ulike organiseringsformer av OD og IU. Nordaførr vgs. er en liten yrkesfaglig videregående skole i Nord-Norge, som har om lag 120 elever. Skolen bruker tre

dager på IU, hvor de fleste aktivitetene pågår klassevis. I tillegg har skolen enkelte elevstyrte aktiviteter på tvers av klassene (Intervju 1 og 2). Innlandet vgs. er en middels stor videregående skole med om lag 500 elever i indre østlandsområdet, som både har studiespesialiserende og et yrkesfaglig studietilbud. Skolen bruker én dag på IU hvor klassene løses opp og har elevstyrte aktiviteter i rullerende grupper (Intervju 3 og 4). Østkysten vgs. er en stor videregående skole på Østlandet, med nesten 1100 elever. Skolen har flere ulike studieretninger, men har en fremtredende profil som studiespesialiserende. Skolen bruker en halv dag på IU, hvor klassene følger et elevstyrt opplegg med stasjonsundervisning (Intervju 5 og 6).

De tre skolenes ulike forutsetninger danner et godt utgangspunkt for sammenligning. At skolene er geografisk spredd og har ulik størrelse, kan både si noe om generelle likheter- og kontekstavhengige forskjeller mellom skolenes organisering av IU. Likevel har alle de tre skolene en fellesnevner ved at de ansees som velfungerende OD-skoler. Tilnærmingen kan dermed forstås som en "Success Case Method" (Brinkerhoff, 2003), som går ut på å identifisere suksesskriterier og analysere hvordan suksess er oppnådd, gjerne gjennom intervjuer (Olson, Shershneva og Horowitz Brownstein, 2011). I denne sammenheng henvendte jeg meg til ODs sekretariat og ba dem om bistand til å velge ut "velfungerende OD-skoler". Dette endte med at jeg fikk kontaktinformasjonen til OD-kontaktlæreren på tre ulike skoler, som falt inn under minst to av tre suksesskriterier:

- 1) Skolen har vunnet den nasjonale prisen for beste Internasjonale Uke
- 2) Skolen har hatt vellykket praksis for OD over tid
- 3) Skolen arrangerer gode Internasjonale Uker, basert på erfaringer fra skolebesøk fra ODs sekretariat eller hovedkomite

Tilnærmingen medfører at utvalget er et ikke-sannsynlighetsutvalg. Lærerne som jeg ble satt i kontakt med av OD, hjalp meg med å komme i kontakt med én lærer til på skolen deres, som kunne være villig til å delta i undersøkelsen ut fra visse kriterier. Jeg ønsket at lærerne skulle ha samfunnsfaglig bakgrunn og ha kjennskap til OD-arbeidet på skolen. Utvalgsmetoden kan dermed sees som en formålsbestemt "snowballsampling", hvor lærerne ble valgt ut fra noen nødvendige karakteristikk for prosjektet (Cohen, Manion og Morrison, 2011, s. 158-160). Dette har medført at jeg har intervjuet 6 ulike lærere, to fra hver skole, bestående av fem kvinner og én mann. Alle informantene har samfunnsvitenskapelig bakgrunn og enten underviser eller har undervist i samfunnsfagene de siste årene. Å involvere samfunnsfaglærere i utvalget var viktig for å få frem de samfunnsfaglige dimensjonene ved OD-tematikken og elevmedvirkningsarbeidet. Informantene har også inngående kjennskap til

organiseringen av OD og IU på skolene. 4 av dem er OD-kontakt lærere på nåværende tidspunkt, mens de to øvrige har kjennskap til arbeidet ved å ha vært OD-kontakt lærer tidligere eller å ha bidratt i organiseringen på andre måter. Dette medfører at lærerne er over gjennomsnittlig interessert og involvert i OD-arbeidet, men gir samtidig et fyldig referansegrunnlag som er nødvendig for å analysere hvordan skolene oppnår suksess.

3.4 Forskerrollen, intervjusituasjonen og etiske betraktninger:

Kvale og Brinkmann (2012) fremhever at de etiske retningslinjene ved kvalitative forskningsprosjekter bør dreie seg rundt *informert samtykke, konsekvenser, fortrolighet og forskerens rolle* (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 86). Disse fire dimensjonene har jeg forholdt meg til i både planleggingen av-, utviklingen av- og i etterarbeidet av intervjusituasjonene.

Før jeg opprettet kontakt med informantene omsøkte jeg prosjektet mitt til NSD. Jeg fikk godkjent prosjektet og utarbeidet et kombinert prosjektinformasjonsskriv og samtykkeskjema med utgangspunkt i NSDs standarder (Se: Vedlegg 2 og 3). Skrivet informerte informantene om hva intervjuene skulle brukes til og hva det innebar å være med i prosjektet. Deretter innhentet jeg skriftlig informert samtykke fra alle informantene, som klargjorde eksplisitt hvilke konsekvenser prosjektdeltakelsen innebar. Dette gjorde jeg for å følge mine plikter til å følge forskningsetiske retningslinjer, men også for å opparbeide en fortrolighet blant informantene til prosjektets profesjonalitet. I etterarbeidet er dermed både de ulike caseskolene og informantene anonymiserte, i tråd med NSDs standarder for meldepliktige forskningsprosjekter.

I oppstarten av intervjuene forsøkte jeg å bygge opp en fortrolighet til prosjektet mitt og meg selv overfor informantene. Dette gjorde jeg ved å repetere konsekvensene for prosjektdeltakelsen, hva lærerne selv kunne bidra med i prosjektet og fortelle litt om meg selv og min motivasjon for masterprosjektet. Intervjusituasjonene bar likevel preg av den profesjonelt orienterte samtaleformen som forskningsintervjuene intenderte.

Som forsker har jeg likevel hatt innvirkning (reactivity) på kunnskapsproduksjonen i datainnsamlingen (Maxwell, 2013, s. 124-5, Cohen et. al, 2011, s.185). Intervjuet er intersubjektiv og sosial. I det ligger det at: ”Erkjennelsesprosessen involverer intervjueren og den intervjuede som i fellesskap skaper kunnskap” og kan potensielt by på utfordringer (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 37). Min *bias* (Maxwell, 2013, s. 124, Cohen et. al, s. 204-5) med bakgrunn fra- og særskilte interesse for OD-arbeid kunne potensielt medført forutinntatte holdninger og perspektiver til temaområdet. Jeg forsøkte derfor å la

informantenes beskrivelser og intervjuguidens veiledende funksjon være førende for samtalerne. I tillegg forsøkte jeg ofte å få klarhet i om jeg hadde forstått informantenes beskrivelser rett, før jeg gikk videre til neste temaområde. Oppklarende spørsmål som: ”Forsto jeg deg rett når du sa at...” og ”Kan du fortelle litt mer om...” , bidro til at tvetydigheter og nødvendige fordypningsområder kunne spesifiseres der og da. Jeg opplevde også at min bakgrunn fra OD-arbeid bidro til kunnskapsproduksjonen. Ved å kunne bidra i samtalen med forståelse av de mer tekniske sidene ved avviklingen, opplevde jeg at intervjuene ble en fortrolighetsskapende prosess for både meg og informantene. Flere av informantene erkjente i etterkant av intervjuene at de satte pris på å få delt erfaringene sine.

Success Case-tilnærmingen viste seg også å være et velegnet utgangspunkt for en produktiv kunnskapsbygging. At jeg ønsket å lære av lærernes erfaringer fra vellykket elevmedvirkningsarbeid, skapte en god ramme for rike beskrivelser og fruktbare samtaler. Jeg så i utgangspunktet for meg at suksess-tilnærmingen potensielt kunne gjøre intervjuene ukritiske- og entydig positivt orienterte. Derfor forsøkte jeg både å utforme noen kritisk orienterte spørsmål i intervjuguiden og å initiere kritiske refleksjoner fra informantene i intervjusituasjonen. Det viste seg likevel å ikke være et problem. Informantene la ikke noe i mellom hva angikk å beskrive utfordringer og problemer fra arbeidet. Det var til og med to av lærerne som ikke skjønnte hvorfor jeg henvendte meg til deres skoler som suksess-eksempler, selv om de etter hvert erkjente at de gjorde mye bra, tross utfordringer i arbeidet.

For å legge best mulig til rette for transkripsjons- og analysearbeidet tok jeg enkle notater underveis og lydopptak fra både mobil og MacBook i alle intervjuene. Jeg ba også informantene om å booke et rom som vi hadde for oss selv, som sikret at vi ikke ble avbrutt og at lydkvaliteten ble god nok. Viktigheten av å ha to opptakskilder parallelt, viste seg i et av intervjuene, hvor opptaksprogrammet på MacBooken låste seg i starten av intervjusekvensen. Dette kunne medført at jeg hadde mistet intervjuet dersom det ikke hadde vært for den andre opptakeren. Notatene fra intervjusituasjonen og lydopptakene viste seg å være velegnet for den videre behandlingen av datamaterialet.

3.5 Databehandling og abduktiv analyse:

I arbeidet med å omforme de muntlige beskrivelsene til skriftlig tekst og klargjøre teksten til analyse (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 186), var lydopptakene av sentral betydning. Ved å kunne lytte, stoppe og hoppe frem og tilbake i lydopptakene, ble arbeidet med å omforme de muntlige samtalerne til tekstformat mye enklere. Jeg valgte å gjennomføre transkriberingen selv. I transkripsjonene forsøkte jeg å gjengi både mine spørsmålsstillinger og informantenes

muntlige beskrivelser ordrett. Likevel måtte jeg gjøre mindre tilpasninger til skriftlig språk, særlig tilknyttet syntaks, for å tilstrebe leservennlighet i den skriftlige analysen. I kraft av at jeg ikke har transkribert intervjuer tidligere, opplevde jeg at arbeidet tok mer tid enn forventet og at tekstmaterialet ble mye større enn jeg hadde forestilt meg. Likevel bidro dette til at jeg fikk bedre oversikt over datamaterialet når jeg startet med kodingen og analysearbeidet

I kodingsarbeidet hadde jeg stor nytte av det kvalitative analyseprogrammet NVivo. Jeg dro først på kurs og fikk grunnopplæring i programmets grensesnitt. Programmet muliggjorde at jeg kunne laste alle de transkriberte intervjuene inn i ett oversiktlig dokument og utføre kodingsarbeidet med langt bedre oversikt, enn uten programmet. På grunn av oppgavens begrensede omfang måtte jeg også velge meg ut noen mer spesifikke fokusområder for analysen. Jeg valgte å fokusere på elevmedvirkning som metodisk innfallsvinkel, fremfor de kunnskapsrettede dimensjonene ved OD. Dette fordi elevmedvirkningsmetodikken også har mange iboende kunnskaps- og ferdighetsproduserende implikasjoner. Derfor foretok jeg en åpen deskriptiv meningskoding (Postholm og Jacobsen, 2013, s. 105), tilknyttet de to dimensjonene ”organiseringen av elevmedvirkningsarbeidet” og ”lærerrollen i elevmedvirkningsarbeid”. Kodingsarbeidet innebar en kombinasjon av begrepsstyrt- og datastyrt koding (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 209), hvor både forutbestemte kategorier og kategorier utviklet med bakgrunn i datamaterialet organiserte kodingsarbeidet. Parallelt med kodingen, førte jeg ned memoer i et refleksjonsnotat, som bidro til å gjøre analysearbeidet mer oversiktlig. Både kodingsarbeidet og refleksjonsnotatet dannet grunnlaget for en første deskriptiv analyse, som bidro til å skape et ytterligere overblikk over datamaterialet.

Etter å ha gjennomført en deskriptiv analyse gikk jeg tilbake til teorikapitlet mitt. Jeg gjorde nye litteratursøk og skrev et utfyllende teoriutkast, før jeg brukte teorien min mer aktivt til å utforme neste analyseutkast. Dette gjorde også i de neste utkastene, som bidro til å skape mer og mer teoretiserte analyser. Tilnærmingen kan dermed sees som en abduktiv analytisk tilnærming (Burgess, 1982). Burgess (1982) poengterer at det er et dialektisk forhold mellom teori og empiri, og at teori og empiri utfordrer hverandre i hele forskningsprosessen. Den abduktive tilnærmingen bidro til at det ble enklere å teoretisere analysen. For å underbygge sammenhengen mellom teori og empiri forsøkte jeg å balansere mellom direkte sitater, meningsfortettinger og mer teoretiserte meningsfortolkninger i de senere analyseutkastene (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 212-214). Jeg har likevel vært opptatt av å gi intervjubidragene plass til å tale for seg selv. Derfor har jeg i deler av analysen valgt å la beskrivelsene være mer eller mindre teoretisk uavhengige. Dette bidrar til å virkeliggjøre

målet om å utvikle ideer ut fra det empiriske datamaterialet og er etter mitt skjønn nødvendig for å kunne ivareta den eksplorative fenomenologiske ambisjonen på et felt med lite foreliggende forskning.

3.6 Overførbarhet og relevans:

Validitet i kvalitativ forskning handler først og fremst om integritet og å bruke forskerens påvirkning på forskningsarbeidet produktivt (Maxwell, 2013, s. 124-5). Gjennom denne metoddelen har jeg dermed forsøkt å gjennomgå de valgene jeg har gjort i prosessen for å sikre en transparens i forskningsprosessen min og styrke arbeidets reliabilitet. Den videre integriteten ligger i de deskriptive, teoretiske og analytiske betraktningene i oppgaven som helhet. I fremstillingen ønsker jeg å følge Cohen, Manion og Morrisons (2011, s. 302) poeng om at kvalitativ forskning tilstreber overførbarhet gjennom å tenke stort ved å starte i det små. Gjennom praksiseksempler fra et utvalg velfungerende OD-skoler, vil funnene fra prosjektet kunne ha relevans på fire ulike nivåer. For det første har funnene en *samfunnsfagdidaktisk relevans*. Funnene er relevante for å forstå tilnærminger som kan sikre de demokratiske, myndiggjørende og dannelsesrettede formålene med den samfunnsfaglige opplæringen i skolen. For det andre har funnene en *pedagogisk relevans*. Funnene kan bidra til å konkretisere en lite dokumentert form for elevmedvirkning og hva som skal til for å lykkes. For det tredje er prosjektet viktig *for å forstå lærerrollen i elevmedvirkningsarbeid og OD*. Funnene kan generere viktig innsikt for både samfunnsfaglærere og andre lærere, skal kunne forstå- og innrette lærerrollen produktivt i elevmedvirkningsarbeid. For det fjerde har prosjektet en tydelig *organisatorisk relevans*. Funnene og beskrivelsene er relevante for alle skoler som tar del i OD og andre lignende prosjekter som pågår uavhengig av ordinær undervisningspraksis.

Et overordnet mål for prosjektet er å kunne gi grundige og gode bilder på et felt hvor det foreligger lite forskning. Selv om «Success case»-tilnærmingen ikke vil gi representative bilder på hvordan OD og elevmedvirkning organiseres på alle landets skoler, vil samtidig datamaterialet kunne generere funn som er relevante for mange. Både skoleledere, lærere og elever på OD-skoler, utdanningsforskere, samt organisasjoner og/eller andre, som arbeider med elevmedvirkning i praksis vil kunne dra nytte av analysen. Prosjektet ønsker å vise hvordan elevmedvirkning kan ta form på velfungerende måter og dermed benytte «eksemplets makt» (Flyvbjerg, 1991) for å synliggjøre og inspirere andre i arbeidet for aktiv og myndiggjørende elevdeltakelse. I det følgende vil jeg derfor se nærmere på informantenes møter med elevmedvirkning i fagarbeid og den elevstyrte organiseringen av OD.

4 Organiseringen av elevmedvirkningsarbeidet

Harviken (2007) fremhever at elevmedvirkningsbegrepet i for liten grad har blitt operasjonalisert til praktiske skolesituasjoner. Til tross for at det blir gitt oppmerksomhet i styringsdokumenter og læreplaner, står elevmedvirkningen i fare for å forbli tomme målsetninger dersom de ikke settes inn i en konkret og praktisk kontekst. Denne analysen tar sikte på å gi et praktisk innblikk i potensialet og aktualiteten (Krejsler, 2001, s. 54) til to former for elevmedvirkning i praksis. I kapittel fire har jeg lagt vekt på lærernes organisering av fagmedvirkningsarbeid og hvordan skolene innretter seg for elevstyringen i OD. I kapittel fem har jeg valgt å fokusere på lærerrollen i arbeidet med OD, fordi den elevstyrte organiseringen krever andre lærerroller enn i ordinære undervisningssituasjoner. De to delene er likevel nøye sammenvevd, og for analysen som helhet har jeg vært opptatt av å finne ut hva som skal til for at elevmedvirkningen skal kunne være myndiggjørende (Shor, 1992).

Shier (2001) fremhever at skolers organisatoriske forpliktelser for elevmedvirkning er grunnleggende for at metodikken skal kunne bli vellykket. I dette kapitlet vil jeg derfor se nærmere på hvordan de tre case-skolene legger organisatorisk til rette for elevmedvirkning i praksis. Jeg vil først se kort på lærernes innledende beskrivelser av elevmedvirkningsbegrepet, før jeg deretter vil gå dypere inn i elevmedvirkning i fagarbeid og elevstyring i OD. Jeg har særlig valgt å legge vekt på hvordan de praktiske institusjonelle forutsetningene i klasserommet og skolehverdagen kan formes myndiggjørende for elevene.

4.1 Elevmedvirkningens potensialitet og aktualitet

I oppstarten av intervjuene ba jeg lærerne om å beskrive gode former for elevmedvirkning. De praktiske beskrivelsene viser tilnærminger hvor elevene får være med i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av ”ting i skolesammenheng” (Intervju 1). Elevinvolveringen impliserer at læreren må bryte ut av tradisjonell kunnskapsformidling, be elevene om å ta bevisst stilling til problemstillinger og begrunne valgene de gjør. Det kommer likevel frem at tilnærmingen har et potensiale som strekker seg bak de umiddelbare praktiske implikasjonene og kan bidra til å virkeliggjøre flere sentrale mål for skolegangen. Som den ene læreren sier:

Elevmedvirkning handler om å ”sette elevene litt fri” (Intervju 4)

Som sitatet antyder har lærerne en overordnet tiltro til at elevmedvirkningen kan være frigjørende for elevene. Ved å fremme aktiv elevdeltakelse i beslutninger (Vygotski, 1978), og initiere både individuelle kognitive- (Helstrup, 2002) og sosiale valgsituasjoner (Säljö,

2002), kan læreren bidra til fasilitere utviklende prosesser for eleven på både et individuelt og sosialt plan. I tråd med det sosial-kognitive læringsperspektivet (Bråten, 2002; Reeve, 2002; Ryan og Deci, 2002), beskriver lærerne et mangfoldig potensiale for elevmedvirkningsarbeid.

Det individuelle potensialet knyttes blant annet til at den enkelte gis rom til å prøve og feile, og dermed kan gjøre sine egne erfaringer (intervju 2). I dette ligger det også en individuell ansvarliggjøring av elevene, til å ta aktivt del i egen læring og vise at læreren ikke kan lære for dem (intervju 3). Dette kan aktivisere den enkelte i skolearbeidet, og bidra til å skape et individuelt engasjement og eierskap til læringsprosessen (intervju 5). På et sosialt plan knyttes elevmedvirkningsarbeidet til læring av samarbeid, å ta beslutninger og komme til enighet i fellesskap. Avviket fra ordinær lærerstyrt undervisning medfører at elevene ofte må jobbe sammen og være drivkreftene i læringsarbeidet (Intervju 5). Lærerne fremhever dermed at det kan være bevisstgjørende fordi det kan vise elevene at man lærer på ulike måter. De sosiale aspektene knyttes også til at elevene kan utvikle egenskaper som ikke nødvendigvis står nedfelt som kompetansemål i skolen (Intervju 5). Elevene kan for eksempel utvikle organisatoriske egenskaper, som å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere individuelt og sosialt arbeid, som kan være nyttig for både den enkelte og samfunnet som helhet (intervju 1 og 3). I tråd med Klafkis (2001) emancipatoriske undervisningsmetoder, har medvirkningen potensiale til å kunne utvikle elevenes evne til både selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Som en av lærerne poengterer:

Fordelene med elevmedvirkning er at det kan fungere som en slags øving på deltakelse i demokratiet og refleksjon rundt det. At min stemme og synspunkter teller, og at jeg skal kunne påvirke min egen hverdag (Intervju 1)

Lærernes beskrivelser av elevmedvirkningsbegrepet viser at metodikken både kan ivareta instrumentelle- og mer danningsrettete demokratiske formål. Den instrumentelle siden knyttes først og fremst til mål om differensiering og ”ansvar for egen læring” (Lyngsnes, 2007), som korresponderer med Dales (2004) analyse av ”kultur for læring” sin forståelse av begrepet. De mer danningsrelaterte aspektene viser at metodikken, gjennom å initiere individuelle valg- og beslutningsmuligheter i sosiale former, kan bidra til å utvikle deliberative ferdigheter hos elevene. Beskrivelsene synliggjør dermed Englands (2004) poeng om at medvirkende samtaleformer deriblant kan utvikle toleranse og respekt for andres argument, tilstrebe konsensus til tross for meningsmangfold og at individet kan opparbeide egne meninger og oppfatninger, uten at læreren legger for sterke føringer for meningsdannelsen (Englund, 2004, s. 253). Elevmedvirkningsarbeid kan dermed potensielt være myndiggjørende for den enkelte elev (Freire 1987, Shor 1992) og bidra til å ivareta det

samfunnsfaglige hovedmålet om å se individet i samfunnet og samfunnet i individet (Biesta 2006; Stray 2012).

Det går likevel et tydelig skille mellom beskrivelsene av potensialet og den praktiske gjennomføringen av medvirkning. Eller sagt med en av lærernes egne ord: ”det er veldig forskjell på det ideelle og det praktiske, tenker jeg” (Intervju 4). Selv om potensialet i metodikken virker å være mangfoldig og en nærmest utømmelig kilde til utvikling for elevene, fremhever lærerne at det kreves tilpasninger for at medvirkningen faktisk skal kunne oppfylle det myndiggjørende potensialet. Som den ene læreren påpeker:

Elevmedvirkning er ikke å spørre elevene hva de vil gjøre og si: ”Gjør hva dere vil, så kommer vi tilbake om et par timer”. Det er ikke det. Noen ganger trenger elever å bevisstgjøres og følges opp. Det må også være fleksibilitet i elevmedvirkning, i hvor stor grad man går inn og styrer. Man må gå inn og styre når en ser at prosjektet går feil vei, at elevene trenger hjelp eller ikke får det til. Da må man gå inn og spørre hva som ikke fungerer og hjelpe dem å finne ut hva de kan få til og hva de ikke kan få til, men samtidig stille krav til at de får til noe.

Jeg tenker at læreren må ta aktivt del i prosessen. Det er min erfaring fra den type arbeid, men også generelt. Man må ha gode strukturer som legger til rette for medvirkning. Og en støttende rolle. (Intervju 1)

Elevmedvirkningsbegrepet i praksis står med andre ord i en viss motsetning til de skisserte ideologiske rammene. For det første synliggjøres en spenning mellom potensialet som ligger i metoden og praktiske forutsetninger for at medvirkningen skal kunne bli meningsfull. For det andre viser det at medvirkning ikke handler om en absolutt tilpasning til elevenes ønsker og behov, men at det må være en relativ og fleksibel tilnærming hvor også lærerintervensjon kan være nødvendig i noen sammenhenger. Derfor må også elevene settes i stand til å kunne medvirke, slik at lærerens behov for intervensjon og kontroll minsker. For det tredje viser det at elevene har behov for støttende strukturer som muliggjør selvstendig deltakelse. I dette ligger det at elevmedvirkningen ikke kan oppstå i et vakuum, men at det må gjøres bevisste grep gjennom innretting og tilpasning for at medvirkning skal kunne finne sted. I tråd med stillasbyggingsmetaforen (Bråten og Thurmann-Moe, 1998; Säljö, 2002) og perspektivene på autonomistøttende undervisning (Reeve, 2002; Reeve, Deci og Ryan, 2004; Reeve og Halusic, 2009), viser det at elever har et behov for fastsatte rammer, strukturer, rutiner og støttende lærere, som muliggjør medvirkning i praksis. Derfor vil samspillet mellom støttende strukturer og elevenes myndiggjøring, være et gjennomgående element for fremstillingen av de organisatoriske aspektene ved to former for elevmedvirkning i praksis.

4.2 Samfunnsfaglig medvirkningsarbeid

Lærernes beskrivelser viser at faglig elevmedvirkningsarbeid særlig påvirkes av tre sentrale forhold. For det første legger læreplanen, klasserommets rammevilkår og lærerens ansvar bare til rette for noen former for medvirkning. For det andre må læreren implementere tiltak i undervisningen som gir elevene rom til å kunne medvirke og sette elevene i stand til mene noe om det de blir spurt om. For det tredje må læreren bevisst prioritere faglig elevmedvirkningsarbeid, for at det skal kunne være en tilstedeværende og meningsfylt metodikk i fagarbeidet.

4.2.1 Tilpasning til klasserommets rammer

Elevmedvirkning i fag forstås av lærerne som å åpne opp og inkludere elevene i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av undervisningsarbeid. Selv om dette innebærer et overordnet mål om å tilpasse undervisningen "til elevenes beste" (Intervju 1), legger klasserommets strukturerende forhold føringer for hvor og når elevmedvirkningen kan benyttes. Dette innebærer at både læreplanen, lærerrollen, et progresjonsrettet utdanningsløp og krav fra skoleledelsen påvirker hva fagmedvirkningen skal innebære og hvor mye det kan prioriteres. Som to av lærerne poengterer:

Det er jo innen metodevalg at elevene kan være med å medvirke. Læreplanen ligger jo der, så det er jo ikke nødvendigvis alt vi synes er like morsomt å undervise i. Men sånn er det jo, det er jo over vårt nivå og elevenes nivå, så det må vi bare finne oss i og gjøre det beste ut av. (Intervju 3)

Om man tenker innenfor fag, så må man gi elevene anledning til å medvirke i hvordan vi skal organisere undervisningen, hvilke arbeidsmetoder eller vurderingsformer vi skal bruke. (Intervju 2)

Som sitatene viser samsvarer lærernes forståelse av elevmedvirkning i fag med Elevundersøkelsens operasjonalisering (Udir, 2015). Fagmedvirkning kan bare benyttes innen valg av metoder og undervisningsformer, fordi kompetansemålenes kunnskapskrav skal ligge til grunn for all undervisning. Sitatene synliggjør også at arbeidet tar utgangspunkt i klasserommets strukturerende rammer. Dette innebærer en asymmetrisk maktrelasjon mellom læreren og elevene, hvor lærerens hovedoppgave er å initiere læring (Krejsler, 2001). Selv om elevene har et viktig ansvar for selv å bidra i læringsarbeidet, er det læreren som skal legge til rette for læring for flest mulig, skape læringstrykk og opprettholde faglig progresjon. Ved å involvere elevene i valgsituasjoner, risikerer læreren å måtte innfinne seg med ønsker og krav, som ikke nødvendigvis er forenlige med lærerens eller læreplanens progresjonsrettede læringsløp (Krejsler, 2001, s. 52). På samme måte kan et stort omfang av

kompetansemål medføre at læreren nedprioriterer elevmedvirkning i undervisningsplanlegging:

Det er ganske store kompetansemål over ganske kort tid, så det er ikke alltid at jeg prioriterer at de skal få være med å bestemme. Sånn sett kunne jeg nok gjort det mer. Jeg må forholde meg til progresjonen i gruppa som helhet. (Intervju 2)

Det progresjonsrettede utdanningsløpet og et stort omfang av kompetansemål, kan dermed medføre at læreren prioriterer å ha kontroll over undervisningsarbeidet, heller enn å involvere elevene. Ved å heller kontrollere arbeidet på egenhånd, kan læreren sikre at den nødvendige progresjonen opprettholdes. Klasserommets- og læreplanenes innretninger kan dermed synes å implisere et iboende krav om- og behov for en kontrollerende lærerstil. Behovet for en kontrollerende lærerstil underbygges av en av de andre lærerne, som fremhever at K06 ikke uttrykker et like klart fokus på elevmedvirkning som tidligere læreplaner og at det derfor ikke prioriteres så ofte som før (intervju 1). Ansvar for å skulle ivareta elevenes progresjon og målene for utdanningen, bidrar dermed til at lærerne ikke prioriterer fagmedvirkningsarbeid så ofte som de ønsker (Intervju 2, 3 og 5). Lærerens mandat til å innrette undervisningen etter hva de anser som best for elevene, trenger dermed ikke nødvendigvis å medføre at elevene får være med å bestemme, men kan også medføre lærerstyrt kontroll over elevgruppas progresjon. Likevel trekker lærerne frem at det også finnes strukturelle initiativer som skal fremme elevmedvirkning i fag. Tiltakene beskrives som standardiserte skjemaer, evalueringer og fagundersøkelser som skoleledelsen stiller krav til at lærerne innfører i undervisningen (intervju 3). Disse tiltakene fremstilles likevel med en overordnet skepsis:

Jeg synes jo ofte at de standardiserte fylkeskommunale evalueringene er lite verdt. Jeg synes det som er viktig for skjemaer, er at de kan danne utgangspunkt for dialoger. (Intervju 3)

Kravene ovenfra kan forstås som en inngripen i lærernes profesjonelle autonomi, og sees som lite verdt dersom de ikke tilpasses konteksten og klassens forutsetninger av læreren selv. Beskrivelsene viser dermed hvor viktig lærerens innretning for et vellykket elevmedvirkningsarbeid er. Både omfanget av- og kvaliteten på arbeidet, avhenger av at læreren som undervisningsleder bevisst prioriterer og tilpasser seg tilnærmingen, på bakgrunn av helhetlige vurderinger av læreplanen og progresjon for elevgruppa som helhet. Selv om en nøytralisering av maktforholdet ofte beskrives som en nødvendighet for myndiggjøring (Freire og Shor, 1987; Shor 1992), vil en fullendt likestilling være umulig fordi ulikhet i maktfordeling alltid vil være del av sosiale relasjoner (Lukes, 2005). I sær når lærerens ansvar i skolen baserer seg på å skulle lære bort, opprettholde læringstrykk og ivareta

læreplanenes målsetninger (Krejsler, 2001). Lærerens fremste oppgave i fagmedvirkning handler dermed om å bruke maktposisjonen, kompetansen, kunnskapen og erfaringen sin produktivt, ved å prioritere og søke å utnytte potensialet som ligger i metodikken.

4.2.2 Myndiggjørende fagmedvirkning

Lærernes beskrivelser viser at meningsfylt elevmedvirkning ikke bare avhenger av omfang, men også av kvaliteten på det som gjøres. For at fagmedvirkningen skal være meningsfylt, trekker lærerne særlig frem to aspekter som kan være myndiggjørende for elevene (Shor, 1992). For det første må det basere seg i dialoger og refleksjonsarbeid (Freire og Shor, 1987). For det andre må læreren tilstrebe varierte undervisnings- og vurderingsformer sånn at elevene har noe å velge ut ifra. Elevene må settes i stand til å kunne medvirke.

En dialogbasert undervisningstilnærming fremheves av alle lærerne som et viktig grep for godt faglig medvirkningsarbeid. Til grunn for dette arbeidet bør det ligge et åpent og inkluderende klasseromsklima (Intervju 1,2,4 og 6), med aksept for meningsmangfold (Englund, 2004). Dialogene er også gjennomgående for de konkrete tiltakene som lærerne selv har iverksatt i klasserommet. Dette innebærer blant annet elevdeltakelse i planleggingen av nye temaområder (intervju 1), loggføring i forkant- og etterkant av undervisning (intervju 2 og 4), fagevalueringer og egenvurdering på prøver (intervju 3) og tilpasning av vurderingssituasjoner etter elevenes ønsker (intervju 5). Eksemplene viser at praksisen varierer, men at en dialogbasert fagmedvirkning fullt ut er mulig, selv om rammene kan gjøre prioriteringene utfordrende. Lærerne fremhever at slike former for refleksjonsrettede dialoger kan bidra til å ansvarliggjøre både elevene og læreren (Intervju 1,2,4 og 6), og visualisere at læring er en gjensidig prosess som begge parter er ansvarlige for å engasjere seg i (Freire, 1999). Dette kan bidra til at elevene opparbeider et bevisst forhold til egen læring (Intervju 1,2,5 og 6), men også gi læreren nyttig input på sin egen undervisningspraksis.

Tilbakemeldingene kan indikere om læreren må tilpasse undervisningen for at flere skal kunne lære (Intervju 2,3 og 5). Inklusjonen av elevbidrag blir dermed en form for myndiggjøring (Shor, 1992), gjennom at læreren innretter seg de innspillene som kommer fra elevene. Likevel fremhever flere av lærerne viktigheten av elevenes bakgrunnskunnskap for at de skal kunne engasjere seg i det de blir spurt om. I forbindelse med undervisningsplanlegging medfører dette at elevene må eksponeres for ulike metoder, innfallsvinkler og valgmuligheter:

De må jo ha kjennskap til ulike måter å gjøre ting på, før de kan mene noe om det. Så det er også viktig å skape et miljø hvor en gjør ulike ting, så de har noe å velge mellom. (Intervju 2)

Dette har viktige implikasjoner for undervisningsmiljøets utforming. Elevmedvirkning i forbindelse med undervisningsplanlegging stiller krav til at det bevisst prioriteres metodisk mangfold i klasserommet og at elevene forklares hvorfor og hvordan metodene benyttes. I dette arbeidet må elevene ofte bevisstgjøres og støttes i valgsituasjonene. Den ene læreren fremhever derfor at det ofte kan være nødvendig at læreren klargjør noen aktuelle valgmuligheter for elevene, slik at elevene har noe å velge ut ifra (intervju 5). Dette viser at elevene ikke kan medvirke uten å kjenne til hvordan de skal kunne medvirke. Kunnskaper og erfaringer går sånn sett forut for å kunne bidra produktivt i dialogene. Fjeldstad (2009) poengterer at elevene har en annen, men like sentral rolle som læreren i samfunnsfagundervisningen. Elevene skal bidra ”ved å delta og skape det kommunikative rom som gjør undervisning mulig”. Samtidig er det læreren som har et hovedansvar for at det skal kunne skje (Fjeldstad, 2009, s. 262). Læreren må derfor søke å implementere nødvendige forkunnskaper og ferdigheter i undervisningen som setter elevene i stand til å medvirke. Flere av lærerne fremhever at det er viktig å inkludere refleksjonsarbeid og metaperspektiver i medvirkningsprosessen (Intervju 1 og 5). Det er likevel interessant å registrere at lærerne sier lite om systematikk i arbeidet. Selv om det fremheves at dialoger bør være en kontinuerlig del av undervisningen (Intervju 1,3 og 6), sies det ingenting om noe som kan minne om rytme eller systematikk (Solhaug, 2006). Dette kan tyde på at Dale, Wærness og Lindvigs (2005) påstand om at det gis litt systematisk opplæring i medvirkning i norske klasserom, også gjør seg gjeldende i fagmedvirkningen på disse skolene.

4.2.3 Læreren som nøkkel til myndiggjørende fagmedvirkning

Lærernes beskrivelser viser at faglig elevmedvirkningsarbeid først og fremst dreier seg om en tilpasning av metodikken til klasserommets allerede strukturerende rammer. For å tilrettelegge for myndiggjørende og meningsfylte former har dermed læreren en nøkkelrolle. Som den ene læreren sier:

Elevene må ha følelsen av at de har fått velge arbeidsmetoder. Hvis elevene får følelsen av at her er ikke jeg viktig og at læreren bestemmer alt, så vil det bli en dårlig relasjon mellom læreren og klassen. Dersom det blir en dårlig relasjon, så vil det påvirke læringsutbyttet i en negativ retning. (Intervju 5)

Utsagnet antyder at ordinært elevmedvirkningsarbeid først og fremst handler om å gi elevene *følelsen av* å være med å bestemme. Dette impliserer at det ikke nødvendigvis er elevenes meninger som ligger til grunn for beslutninger som tas, men at det først og fremst dreier seg

om en lærerinitiert konsultasjon med elevene. Fagmedvirkningen faller dermed innenfor Shiers (2001) tre laveste nivåer for medvirkning, fordi det ikke innebærer store endringer av lærerens undervisningspraksis. Tilnærmingen må likevel forstås i lys av det von Oettingen (2001) omtaler som det ”pedagogiske paradoks”. Læreren skal ut fra sin institusjonaliserte maktposisjon og kompetanse både ivareta en normativ ytre påvirkning gjennom læreplanene, men samtidig tilstrebe fri og selvstendig indre utvikling for elevene (von Oettingen, 2001, s. 11). Han skriver dermed at lærerens hovedoppgave er å: ”oppfordre den oppvoksende til noget, som han – endnu – ikke kan, og at anerkjenne ham som en, han endnu ikke er” (von Oettingen, 2001, s. 11). Lærernes beskrivelser viser at denne balansegangen kan være utfordrende. På den ene siden kan en overdrevet kontroll over undervisningen og vurderingssituasjonene virke negativt på relasjonene mellom læreren og elevene (Reeve, Ryan og Deci, 2004). På den annen side kan en overdrevet elevmedvirkning, medføre at lærerens profesjon settes i et krysspess med elevenes ønsker, som gjør det vanskeligere å opprettholde progresjon og læringstrykk. Faglig elevmedvirkningsarbeid handler derfor om å balansere mellom å ha lærerstyrt kontroll over undervisningen, men samtidig involvere elevene i stor nok grad til at det ikke skaper en negativ relasjon mellom lærer og elev.

Fagmedvirkningens tilpasning til klasseromsbasert undervisning, medfører dermed både muligheter (Shier, 2001) og begrensninger for praksisen. Dette medfører både at den asymmetriske maktrelasjonen må tones ned (Krejsler, 2001), men også en profesjonell autonomi som muliggjør at læreren kan innføre sin egen undervisningsstil (Hart, 1995). I og med at alle lærerne fremhever dialogbaserte klasseromsklima som et viktig undervisningsprinsipp, er det nærliggende at dette er tilstedeværende på case-skolene. Fagmedvirkningens omfang og kvalitet i klasserommet avhenger likevel først og fremst av den enkelte lærer. For det første må læreren bevisst prioritere de formene for medvirkning som rammene tillater. For det andre må læreren lære elevene å medvirke og gi elevene et relevant referansegrunnlag å velge ut fra. For det tredje må læreren skape et dialogbasert og støttende klima hvor medvirkning er mulig, tone ned rollen sin som underviser og støtte elevene i valgsituasjonene. Beskrivelsene viser at disse tre tilpasningene potensielt kan skape autonomistøttende rammer for myndiggjørende fagmedvirkningsarbeid (Reeve, 2004; Shor, 1992), men stiller likevel krav til at lærerens bevisst prioriterer- og tilpasser seg for å oppnå potensialet i metodikken. I det følgende vil jeg se nærmere på hvordan elevmedvirkningsarbeidet organiseres, når klasserommets strukturer bortfaller.

4.3 Elevstyring i OD

Det elevstyrte arbeidet med OD krever andre innarbeidede rutiner enn fagmedvirkningsarbeidet. For å tilrettelegge for mestringsorientert elevstyring, har de tre case-skolene innarbeidet *støttende strukturer ovenfra* og *myndiggjørende initiativer nedenfra*, som setter elevstyringen i system. Dette bidrar til å skape et slags stillas (Bråten og Thurmann-Moe, 1998; Säljö, 2002) for elevene, som muliggjør at elevstyringen skal kunne bli myndiggjørende og mestringsfylt fra år til år. At arbeidet skal være elevstyrt betyr likevel at elevene skal være drivkreftene i arbeidet:

Jeg synes det er viktig at OD faktisk er et elevarrangement. At det er arrangert av elever, med elever og for elever. Det er veldig bra at elevene har ansvaret for IU. Vi har så mye ansvar ellers at noe av vitsen med IU er at elevene skal føle at det er noe som de har ansvaret for. Og ta ansvaret for – som jeg føler at de gjør. (Intervju 3)

Som sitatet impliserer avviker det elevstyrte arbeidet med OD og IU distinkt fra den klasseromsbaserte fagmedvirkningen. Dette innebærer at arbeidet pågår utenfor klasserommets fire vegger, hvor lærerens rolle som iverksetter og kontrollhaver opphører (Krejsler, 2001). Selv om både OD-kontaktlærere er aktivt involvert i arbeidet og at de øvrige lærerne bidrar mer passivt i arbeidet, er prosessen først og fremst ledet av elevene selv. Organiseringen må dermed kategoriseres innenfor Shiers (2001) to øverste nivåer for elevmedvirkning, fordi arbeidet er elevinitiert og krever signifikante tilpasninger av lærerrollen og skolens struktur. Organiseringsformen må derfor innrettes annerledes enn fagmedvirkningen, fordi det krever mer av elevene og avviker fra strukturen i ordinært undervisningsarbeid. Som den ene læreren sier:

Vi kan nok oppleve at det kan være en utfordring å føre fravær på elevene og sånt. Det er en utfordring å sikre at alle elevene kommer gjennom hele mølla. Dette fordi det er et opplegg som sprenger rammene for klasserommets kontrollmekanismer, så det er vanskelig for lærerne å holde styr på alle hele tiden. (Intervju 5)

Sitatet viser at lærerens kontroll over arbeidet minskes fordi arbeidet skal drives frem av elevene selv. Det kan dermed være vanskeligere for lærerne å sørge for struktur og ha oversikt, men er samtidig nødvendig for å ivareta ODs elevstyrte mantra. I praktisk forstand innebærer dette at en elevstyrt skolekomite har det overordnede ansvaret for å planlegge, gjennomføre og evaluere IU og OD på skolene. En stadig utskifting av komite-medlemmer bidrar til to fremtredende utfordringer; å skape kontinuitet i komitearbeidet og et stort individuelt elevansvar. Kontinuitetsproblematikken skyldes at komitearbeidet er prosjektbasert og konsentrert til høsten. Den videregående skolens treårige utdanningsløp medfører derfor at skolekomiteene preges av stadig utskifting. Når komiteansvaret i tillegg er

basert på frivillighet gjør det at komiteene varierer mye, ut fra sammensetningen, ambisjonsnivået og gjennomføringsevnen til de involverte elevene:

Det er jo varierende grad av ansvar fra komite til komite. Det handler om at noen år er det elever som er veldig engasjerte og vil gjøre mange ting, mens andre ganger er det kanskje elever som har lyst til å gjøre mange ting, men som ikke evner å gjøre det (Intervju 1)

For at organiseringen skal fungere er komiteene avhengige av elever som følger opp ansvaret sitt og tar tak. Dette medfører at det enkelte komited medlem må stå ansvarlig for egne handlinger (Intervju 1), som både gjør komiteene avhengige det enkelte komited medlemmet og gjør individene sårbare for kritikk og dårlige opplevelser (Intervju 4). Når skolekomiteene i tillegg har ansvaret for IU på skolen som helhet, blir det en stor individuell fallhøyde dersom den enkelte ikke mestrer arbeidet (Intervju 3). For å sikre en vellykket organisering, er det derfor nødvendig med mekanismer som kan overføre erfaringer fra et år til et annet og legge til rette for mestringsopplevelser for det enkelte komited medlem. På de tre case-skolene har en vellykket praksis over tid gitt skolene anerkjennelse for OD-arbeidet. Positiv omtale i media, tildeling av priser for beste internasjonale uker og rekruttering til tillitsverv i organisasjonen, har bidratt til å opparbeide en stolthetsfølelse overfor OD blant mange av elevene på prosjektskolene. Dette medfører at skolekomiteene og de øvrige elevene ofte har en positiv innstilling til arbeidet:

De setter i gang arbeidet og sier de skal lage det beste IU som har vært på skolen *ever* og at alt skal være bedre enn i fjor og det er jo kjempefint. (Intervju 3)

Jeg tror faktisk også at det hjelper at vi har vunnet konkurransen og er inspirerende for elevene ... Det inspirerer elevene til at de vil vinne igjen. (Intervju 2)

De gode tradisjonene danner dermed et godt utgangspunkt for organiseringen, som bidrar til at elevene ofte er motiverte til innsats. Likevel kommer det frem at lærerne ikke kan ta for gitt at tradisjonene og en positiv elevinnstilling, er tilstrekkelig til at organiseringen blir vellykket. Derfor kreves det at arbeidet systematiseres innen forutsigbare rammer for skolekomiteene:

Vi kan liksom ikke tenke at i fjor gikk det veldig bra, så det klarer dem i år også. Derfor er det viktig å være tett på, ha datoer, sjekklister, sjekkpunkter og uker. (Intervju 1)

For å minske den årlige variasjonen, den individuelle fallhøyden og sikre kontinuitet i- og kvalitet på arbeidet, har skolene over tid innrettet seg bevisst for at den elevstyrte organiseringen skal kunne bli positivt gjennomført. Dette innebærer en systematisering av- og tilpasning til elevstyringen, som sikrer autonomistøttende rammer for skolekomiteene (Reeve, 2002; Ryan og Deci, 2002, 2003). For det første har skolene forpliktet seg strukturelt

ovenfra i form av rutiner, strukturer og planmessighet (Shier, 2001). Selv om dette nødvendigvis medfører en viss reproduksjon av opplegg fra år til år (intervju 3) og at arbeidet kan føles rutinepreget (intervju 2), fremhever samtidig lærerne dette som en nødvendig forutsetning for at arbeidet skal være elevstyrt. For det andre legger skolene til rette for en myndiggjøring (Shor, 1992) av skolekomiteene *nedenfra*, som gir elevene reell innflytelse over valg- og handlingssituasjonene innenfor de fastsatte rammene. Dette innebærer at elevene settes i stand til å kunne medvirke gjennom organisatorisk skoling og støttmateriell, som gir elevene konkrete forventninger til hva ansvaret innebærer. For det tredje krever elevstyringen at lærerne støtter elevene *fra siden*. I tillegg til å støtte *ovenfra* og *nedenfra* må lærerne også støtte elevene i prosessen for å muliggjøre og sikre vellykket elevstyring. Samlet kan innretningene forstås som et slags stillas (Bråten og Thurmann-Moe, 1998; Säljö, 2002), som er mer eller mindre viktig, avhengig av hva elevene er kapabel til å gjøre på egenhånd. Jeg vil derfor først se nærmere på hva skolenes systematiske støtte *ovenfra* og *nedenfra* innebærer, før jeg i kapittel fem vil se nærmere på hva lærerrollen innebærer når arbeidet er elevstyrt.

4.3.1 Støtte ovenfra – Skolenes forpliktelser til elevstyring

På spørsmål om hvorfor skolene lykkes som OD-skoler fremhever alle lærerne at gode rutiner eller tradisjoner er nøkkelområder for vellykket praksis. Selv om de tre skolene organiserer OD på tre forskjellige måter, har skolene til felles at de innretter seg strukturelt for at elevstyringen skal kunne bli vellykket. Dette må sees i sammenheng med at skolene over tid har opparbeidet seg en tydelig OD-profil, som stiller krav til at arbeidet står i stil til omdømmet (Intervju 1, 4 og 6). Forpliktelsene synliggjøres tydelig gjennom ressursprioritering, implementering i planer og innarbeidede rutiner for den elevstyrte organiseringen. Tiltakene bidrar til å skape forutsigbare rammer for organiseringen og viser at skolene som helhet forplikter seg til OD-arbeidet (Shier, 2001).

Jeg synes budskapet om at det er et viktig prosjekt og at det må settes av ressurser for at det skal bli bra er viktig å formidle. (Intervju 1)

Det er en blanding av at det har blitt en innarbeidet tradisjon som ligger i årsplanene og at vi har hatt kontinuitet. (Intervju 4)

Som sitatene antyder forplikter skolene seg til arbeidet gjennom ressursprioriteringer. For det første innebærer det praktiske prioriteringer, som å sette av tid til arbeidet, booke nødvendige lokaler og utstyr, økonomiske ressurser til å gjøre noe ekstra ut av IU og at ledelse og lærere er positivt innstilt til arbeidet. For det andre innebærer det at det er satt av lærerressurser, både i form av at OD-kontaktlæreren har fastsatt ansvaret i årsverket sitt og at lærerkollegiet

bistår i organiseringen. For det tredje er OD-arbeidet en integrert del av årsløpet på skolene. Dette innebærer at arbeidet er implementert i årsplaner og periodeplaner, som skaper forutsigbare rammer for tidspunkt og tidsbruk til arbeidet for både elever, lærere og ledelsen på skolene. Kombinasjonen av ressursprioritering og årsplanlegging må derfor forstås som et uttrykk for skoleledelsens strukturelle innretning for OD-arbeidet, som er viktige forutsetninger for organiseringen. Deltakelsen blir internalisert i skolesystemet, og bidrar til at alle på skolen forpliktes til elevstyringen (Shier, 2001). I tillegg bidrar de organisatoriske rutinene for skolekomiteen, til at den elevstyrte prosessen blir forutsigbar for elevene.

Den ene læreren fremhever at: ”Vi lykkes fordi vi har gode rutiner” (Intervju 6). Systematikk i organiseringen er med andre ord viktig for at elevstyringen skal kunne bli vellykket. I kraft av at klasserommets iboende kontrollmekanismer og rutiner opphører i arbeidet, er dette av stor betydning for at elevene skal kunne ha styringen (Intervju 6). I praktisk forstand innebærer dette en rutinepreget organisering av skolekomitearbeidet, som skaper kontinuitet fra år til år. I oppstarten av arbeidet innebærer det bestemte fremgangsmåter for rekrutteringen til komiteene. Når skolekomiteene er nedfelt innebærer det rutiner for planleggingen. Informantene fremhever at planleggingsarbeidet er det viktigste middelet for å kunne oppnå en vellykket avvikling av IU (Intervju 2,3 og 6). Derfor har skolene innarbeidet rutiner for arbeidsfordeling, skoleringsordninger, støttmateriell, møter og koordinering, for å sikre strukturerte former for planlegging. I avviklingen av IU har skolene faste ansvarsfordelinger mellom elevene og lærerne og visse aktiviteter som går igjen hvert år. I *etterarbeidet* har skolene strukturerte evalueringsformer, hvor evalueringene bevares og benyttes aktivt i oppstarten av neste års komite. Samlet bidrar rutinene til et sirkulært organiseringsløp som skaper forutsigbare rammer for skolekomitearbeidet og at det skapes sammenheng mellom organiseringen fra et år til et annet. Rutinene kan dermed sees som en utvidet forståelse av Solhaugs (2006) didaktiske rytme som bidrar til å skape meningsfulle helheter for organiseringen fra år til år. Case-skolene blir dermed en form for lærende organisasjoner, som tilstreber systemtenkning og skaper felles visjoner (Senge, 2006, s. 5). De ytre forutsetningene som ressursbruk og rutiner for organiseringen, innrettes for å oppnå strukturkvalitet (Hovdenak og Stray, 2015, s. 90), som kan bidra til å sikre både vellykkede prosesser og sluttprodukter for elevstyringen.

Samlet bidrar skolenes strukturelle forpliktelser til å sette elevstyringen i system. Prioriteringene og rutinene kan dermed sammenlignes med Solhaug (2003) og Børhaugs (2007) studier av elevdemokratiet, som hevder at elevrådet ofte er formelt innarbeidet på

norske skoler. Lærernes beskrivelser viser at også OD-arbeidet på de tre skolene er formalisert og systematisert på skolenivå. Som en av lærerne fremhever, er elevene ofte glade for ”at det ligger noe fast i organiseringen” (Intervju 3). Forpliktelsene kan dermed bidra til å skape et nødvendig referansegrunnlag for elevene, som gjør ansvaret og prosessen mer håndfast. I det følgende vil det sees nærmere hvordan den systematiske innretningen også kan bidra til å myndiggjøre skolekomiteene (Shor, 1992).

4.3.2 Støtte nedenfra – Elevenes myndiggjøring i innarbeidede rutiner

Lærernes innledende betraktninger viste at omfanget på skolekomiteenes opplegg varierer fra år til år. Fordi komiteene er avhengige av ansvarlige individer og at få elever har erfaring med arbeidet fra før av, må målene for skolekomitearbeidet være relative. Omfanget på arbeidet tilpasses skolekomiteenes ambisjoner, forutsetninger og gjennomføringsevne. På Innlandet vgs. har de erfart at alder er en viktig faktor for at elevene skal kunne lykkes. De fremhever at en større modenhet blant VG2- og VG3-elever, kan bidra å skape mer stabile og ambisiøse skolekomiteer (Intervju 1 og 2). På Innlandet vgs. har den ene læreren erfart at musikk-, dans- og drama-elever ofte har et større personlig engasjement for urettferdighet- og solidaritetsarbeid enn de øvrige elevene på skolen, som danner et positivt utgangspunkt for arbeidet (Intervju 3). På Østkysten vgs. har skolekomiteene nytt godt av et utbredt politisk- og organisatorisk miljø på skolen, som bidrar til at mange som er engasjert i OD ofte har annen organisatorisk erfaring fra før av (Intervju 4 og 5). Alle lærerne mener dessuten at skolekomitelederen er av avgjørende betydning. Ledervervet stiller krav til personlige egenskaper som samarbeidsevner, organisatorisk innsikt, kunnskap om prosjekttematikken og en dynamisk lederstil, som kan bidra til en vellykket organisering (Intervju 1,2,3,4 og 6). Ettersom ansvaret er frivillighetsbasert kan likevel ikke skolene basere seg på elevenes indre motivasjon og at de personlige egenskapene skal være til stede i alle skolekomiteene (Reeve, 2002). Derfor er skolene avhengig av myndiggjørende mekanismer som bidrar til å sette elevene i stand til å lede arbeidet på egenhånd.

De myndiggjørende mekanismene gir seg særlig til kjenne på to ulike måter (Shor, 1992). For det første bidrar skoleringsordninger og støttmateriell til å sette elevene i stand til å medvirke. Dette gjennom å gi en innføring i hva arbeidet innebærer og skissere klare forventninger til elevene. For det andre har de ulike delene av prosessen institusjonaliserte valg- og handlingsmuligheter (Freire, 1999; Biesta, 2006), som gir elevene mulighet til reell innflytelse over arbeidet. Selv om tiltakene ikke garanterer for vellykket organisering, kan de

myndiggjørende grepene både sette elevene i stand til å beherske det spesifikke arbeidet med OD og samtidig ivareta mer overordnede dannelsorienterte målsetninger for opplæringen.

4.3.3.1 Skolering og støttmateriell

Det første systematiske virkemidlet for å myndiggjøre skolekomiteelevene er seminardeltakelse. Skolekomiteseminarene arrangeres av distriktskomiteene i OD tidlig på høsten og gir en innføring i hva komitearbeidet innebærer. Seminarene inneholder deriblant praktisk skolering i komiteens viktigste arbeidsoppgaver, foredrag om OD og årets prosjekt, og praktisk inspirasjon til program under IU (Operasjon Dagsverk, n.d.d). Selv om antallet elever som deltar på seminarene varierer, fra 2-3 på Nordaførr vgs. til 7-8 på Innlandet vgs., sender alle de tre skolene representanter til seminarene. De tar med seg nyttig organisatorisk input tilbake til skolekomitearbeidet:

I forkant av IU reiser det 2-3 skolekomitemedlemmer på kurs og lærer noe som de tar med seg tilbake på skola. (Intervju 2)

Flere av lærerne poengter at seminardeltakelse er grunnleggende for at skolekomiteelevene skal beherske arbeidet (Intervju 1, 2, 3, 4 og 6). Dette kan for det første forstås i lys av at OD-arbeidet avviker så distinkt fra ordinære undervisningssituasjoner at det krever *spesifikk kjennskap* til arbeidsoppgavene. For det andre krever arbeidet mer *generelle organisatoriske ferdigheter*, som skolen i liten grad oppøver elevene til (intervju 4). Derfor ivaretar seminarene både elevenes behov for OD-spesifikk- og mer generell organisatorisk input, som er nødvendig for å gjøre arbeidet mer håndfast for elevene. Behovet for spesifikk kjennskap til OD-arbeidet synliggjøres også gjennom informantenes fokus på *støttmateriell*.

Støttmaterialet er utviklet for bruk i det kontinuerlige arbeidet og gir elevene konkrete beskrivelser av hva skolekomiteoppgavene innebærer. Det kan blant annet være evalueringer, bevart materiell fra tidligere, fremdriftsplaner, sjekklistor og den sentralutviklede ”Skolekomitekokeboka” som gir en innføring i hva skolekomitearbeidet innebærer.

Støttmaterialet blir dermed fysiske redskaper (Vygotsky, 1978; Säljö, 2002), som medierer konkrete instruksjoner og beskrivelser av hva som forventes av elevene. På Nordaførr vgs. har de på eget initiativ også utviklet en ukeplan som strukturerer skolekomiteens arbeid:

Vi har utviklet en ukeplan med punkter av oppgaver som skal gjennomføres innen gitte frister. Det første er jo dette med å dra på seminarer – hvem drar på seminar. Så er det for eksempel at den uka skal en se på arbeidsplasser, den neste skal en sette opp programmet for uka – kickoff, gjester, leker, om vi skal være på skola eller i gymsalen og såne ting ... Planen fungerer som en ryggmarg i det hele, så kommer ikke vi med noen konkrete innspill, men vi sier at elevene må gjøre det som står i planen. (Intervju 1)

Eksempelene viser at støttemateriellet fungerer som et strukturerende tiltak i organiseringen. Sammen med seminarene bidrar materiellet til å sette elevene i stand til å utføre arbeidet på egenhånd. Derfor vil elever som verken har vært på seminar eller så vidt leser ”Kokeboka” ofte slite med å ta tak i komitearbeidet (Intervju 4). Ved å gi generell organisatorisk skoling og mediere spesifikke beskrivelser av hva som forventes av elevene i OD-arbeidet, kan tiltakene forstås som en form for myndiggjørende støtte nedenfra. Incentivene fungerer dermed som et stillas (Bråten og Thurmann-Moe, 1998; Säljö, 2002), som kan sette elevene i stand til å styre innenfor de fastsatte rammene uten en stadig involvering fra læreren.

4.3.3.2 Systematiske valg- og handlingsmuligheter

Jeg tenker at skolekomiteen har en veldig meningsfull jobb. De lærer organisasjonsarbeid, de lærer å samarbeide, de lærer at de har sine sterke og svake sider. De lærer seg å finne ut hva som er sine egne sterke sider og hva de kan bidra med. (Intervju 3)

Som sitatet impliserer, har det elevstyrte arbeidet stor betydning for de involverte elevenes individuelle og sosiale utvikling. Den andre myndiggjørende komponenten må dermed forstås gjennom de institusjonaliserte valg- og handlingsmulighetene innenfor den systematiske elevstyringen (Freire, 1999; Biesta, 2006). Gjennom hele arbeidsprosessen, stilles skolekomiteene overfor spesifikke valgsituasjoner som både krever individuell refleksjon, samarbeidsevner og organisatorisk kløkt. Den systematiserte elevstyringen kan dermed forstås som opplæring gjennom demokratisk deltakelse (Stray, 2012), ettersom arbeidet gir individuell- og sosial selvstendighetstrening innenfor fastsatte rammer. Den systematiske frihetsøvelsen for elevene, kan dermed potensielt være deliberativ for elevene (Englund, 2004; Klafki, 2001). I det videre vil jeg derfor fokusere på arbeidsprosessens dannelsespotensiale, gjennom eksempler på konkrete valg- og handlingsmuligheter. For å systematisere disse er Klafkis (2001) tre dannelseskomponenter et velegnet utgangspunkt. For det første innebærer den elevstyrte prosessen en øvelse i *selvbestemmelse* (Klafki, 2001). I dette ligger individuelle valg- og handlingssituasjoner, som krever bevisst refleksjon fra elevene. I oppstarten av arbeidet gis elevene en mulighet til å melde seg frivillig til skolekomitearbeidet. På Nordaførr vgs. og på Innlandet vgs. får alle elevene som melder seg være med i komiteen (Intervju 1, 2, 3 og 4). På Østkysten vgs. er pågangen til komitearbeidet så stor at ikke alle de frivillige kan være med i komiteen (Intervju 6). Lærerne indikerer at elevenes motivasjon for å ta på seg ansvaret varierer. Noen får gjør det for å slippe unna ordinær undervisning (Intervju 2 og 3), mens de fleste elevene velger å gjøre det fordi de interesserer seg for OD-arbeidet (Intervju 4 og 6), har venner eller familie som har jobbet

med OD-tidligere (Intervju 6) og/eller har lyst til å bli kjent med elever fra andre klasser (Intervju 1, 3, 4 og 6). Dette medfører nødvendigvis at komiteenes sammensetning varierer fra år til år, men er samtidig viktig for å kunne ivareta det myndiggjørende frivillighetsaspektet ved rekrutteringen. Valgsituasjonen krever bevisst individuell refleksjon og handling fra elevene. En annen form for selvbestemmelse ligger i ansvaret for å følge opp og gjennomføre oppgavene som den enkelte skolekomiteeleven skal utføre. Selv om dette kan medføre stor individuell fallhøyde (Intervju 2 og 4), gis likevel den enkelte eleven ansvar og tillit til å gjennomføre oppgavene selvstendig.

For det andre legger prosessen til rette for elevenes *medbestemmelse* (Klafki, 2001).

Gjennom å måtte forholde seg til- og koordinere arbeidet med de øvrige skolekomiteelevene, må elevene både lære seg å samarbeide og akseptere andres meninger (Englund, 2004).

Samarbeidsaspektet er en rød tråd gjennom hele arbeidsprosessen, fra oppstart og planlegging, til gjennomføring og evaluering. I oppstarten av komitearbeidet må eksempelvis elevene fordele verv. Her må den enkelte skolekomiteeleven ut fra sine egne ønsker for ansvarsområde, komme til enighet med de øvrige elevene om hvordan arbeidsoppgavene skal fordeles. Det kan især være kniving om ledervervet (Intervju 2, 3 og 6). Dermed må elevene akseptere at andre elever vil ha det samme vervet som dem selv og at de ikke alltid får viljen sin. På Nordaførr vgs. og på Innlandet vgs. gjøres arbeidsfordelingen internt når komiteen er nedfelt (Intervju 1,2,3 og 4). På Østkysten vgs. har elevene på eget initiativ opprettet en egen ”innsalgsprosess”, hvor aktuelle kandidater må selge seg inn til komiteen og hvilke verv personen kunne tenkt seg, før det stemmes over hvem som skal få sitte i komiteen:

Det er innsalg. Noen vil veldig gjerne være leder, mens andre vil gjerne være det ene eller andre. De holder taler og det er ikke alle som får være med fordi det er satt et tak på hvor stor den komiteen skal være. (Intervju 6)

Tiltaket på Østkysten vgs. kan dermed sees som en elevinitiert virkeliggjøring av opplæring gjennom demokratisk deltakelse (Stray, 2012). Innsalgsprosessen blir på sett og vis en miniatyr av konkurransedemokratiske valgprosesser (Rogstad, 2007, s. 20), bestående av valgkamp, flertallsbeslutninger og aksept for nederlag. Selv om også forhandlingene om arbeidsfordeling på de to øvrige skolene kan sees som uttrykk for en lignende tilnærming, er likevel eksemplet unikt i form av den institusjonaliserte organiseringsformen.

I planleggingen av IU er møtene og koordineringsarbeidet viktige former for systematisk medbestemmelse (Rogoff, 1995). På møtene må elevene sammen bestemme seg for hvilke aktiviteter de skal prioritere å gjennomføre under IU og planlegge hvordan de skal gjøre det.

Strukturen på møtearbeidet synes å følge en sosiokulturell tilnærming (Bråten og Thurmann-Moe 1998, Rogoff 1995, Säljö 2002), hvor elevene i stigende grad leder møtene, etter hvert som de blir mer fortrolige med arbeidet. I koordineringsarbeidet har også skolekomiteene på alle skolene innført lukkede facebook-grupper, som har blitt et viktig redskap for både elevene- og OD-kontaktlærerne (Intervju 2, 3 og 6). Innretningen synes å være en form for mediering på elevenes vilkår (Säljö, 2002; Vygotsky; 1978), som tilrettelegger for mer uformell og spontan koordinering av arbeidet, men samtidig sikrer at informasjonen når ut til dem det gjelder (Intervju 3). Skolekomiteene har dermed innført egne støttestrukturer i arbeidet som skolen ikke tilbyr i utgangspunktet. Det viser derfor at elevinitiativet åpner opp for nye former for medbestemmelse.

I etterarbeidet stimulerer de strukturerte evalueringene til refleksjon rundt samarbeidsprosessene. Evalueringene blir dermed både *et viktig kortsiktig verktøy* for å evaluere i fellesskap hva elevene har gjort og hva som kan bli bedre innenfor det siste året, men også *et langsiktig verktøy* for å justere, systematisere og videreutvikle arbeidet med IU over tid. Elevene kan bruke sine erfaringer fra organiseringen til å legge føringer og gi innspill til prioriteringer for påfølgende år (Intervju 1, 3 og 6). Evalueringene bidrar dermed også til at elevene skal kunne lære av feilene de har gjort (Freire, 1999; Rogoff, 1995), og opparbeide et mer reflektert forhold til samarbeidsprosessene (Intervju 2). De systematiske evalueringspraksisene er i likhet med de øvrige strukturelle tilpasningene en tydelig indikator på at skolene involverer elevenes aktive medbestemmelse i arbeidet. Skolene forplikter seg til å gjennomføre OD og IU på en helhetlig og enhetlig måte.

Solidaritetskomponenten ved Klafkis (2001) tredeling er vanskeligere å identifisere eksplisitt i lærernes beskrivelser. Dette kan ha sammenheng med at det handler om en følelse i elevene selv. Det kan likevel tenkes at det delvis ligger i de selvbestemmende- og medbestemmende prosessene ved organiseringen. Ved å få ansvar og å ta del i samarbeidsprosesser, vil elevene bli stilt overfor etiske dilemmaer i samhandlingen, som bygger opp et potensielt frigjørende erfaringsgrunnlag (Englund, 2004; Klafki, 2001). Solidaritetskomponenten kan også forstås gjennom ODs kunnskapsmessige formål. I og med at prosjektet tar sikte på å være en solidaritetsrettet informasjonskampanje, kan kunnskapen om urettferdighet bidra til å sette ting i perspektiv for de involverte elevene (Intervju 1, 3 og 6). Når arbeidet i tillegg er i elevenes eierskap gjennom den frivillige elevstyrte organiseringen, blir det en særskilt måte å kanalisere elevengasjement på (Intervju 2, 3, 4, 5 og 6). Som en av lærerne poengterer:

Man hører jo at noen sier at det bør være obligatorisk, men jeg tenker at det er bra at det er frivillig fordi jeg tror at vi skal drive med OD for å skape en bevissthet og en refleksjon hos hver enkelt elev på at dette er noe som hver enkelt kan bidra og ta tak i. Hver enkelt elev kan gjennom OD bidra til en positiv utvikling et annet sted i verden. At det faktisk er mulig å være med å handle. (Intervju 5)

Som sitatet impliserer, kan det elevstyrte OD-arbeidet bidra til å kanalisere bevisste valg- og handlingsmuligheter på et solidarisk grunnlag. De tre prosjektskolene kan dermed gjennom de myndiggjørende mekanismene i prosessen, både bidra til at å sikre at prosjektet gjennomføres på en god måte, men også oppøve elevenes selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevner (Klafki, 2001). Systematikken i prosessen kan dermed forstås som en form for opplæring gjennom demokratisk deltakelse (Biesta, 2006; Stray, 2012). Dette innebærer både en *systematisk støtte ovenfra* i form av rutiner, prioriteringer og forpliktelser, og en *myndiggjørende støtte nedenfra* i form av skoleringsordninger-, støttmateriell og systematiserte valg- og handlingsmuligheter. Tiltakene bidrar til å sette elevstyringen i system. Som en av lærerne poengterer, får ”elevene prøvd seg på å ha ansvar innenfor faste rammer” (Intervju 2).

4.4 Oppsummering

Det har blitt vist at elevmedvirkning i fag og elevstyring i OD hviler på det samme iboende potensialet. Likevel skiller praksisene seg fra hverandre i form av at ulike strukturelle forutsetninger krever ulike tilpasninger. I elevmedvirkning i fag tilpasses metodikken klasserommets eksisterende rammer. Læreren er hovedinitiator og fagmedvirkningen kan dermed synes å bære preg av konsultasjon (Shier, 2001). I elevstyringsprosessene i OD er det elevene som skal ha den overordnede styringen. Skolekomitearbeidet kan dermed klassifiseres innenfor Shiers (2001) to øverste nivåer for medvirkning, fordi arbeidet er elevinitiert. IU-arbeidet pågår først og fremst utenfor ordinære undervisningssituasjoner og klasserommets rammevilkår og kontrollmekanismer faller bort. Det må derfor innarbeides andre støttende strukturer, som skaper forutsigbare prosesser og som muliggjør at elevene kan ha styringen.

På et overordnet plan viser beskrivelsene at elevstyringsprosessene på skolene er innrettet autonomistøttende både *ovenfra* og *nedenfra* (Reeve, 2002; Ryan og Deci 2002, 2003). Med *støtte ovenfra* menes skolenes strukturelle forpliktelser og tilpasninger (Shier, 2001), som systematiserer og muliggjør elevstyringen. I dette ligger ressursprioriteringer, tidsbruk, implementering i planer, arbeidsfordeling og innarbeidede rutiner for planlegging, gjennomføring og evaluering av skolekomitearbeidet. Tiltakene bidrar til å skape forutsigbare

institusjonaliserte rammer for arbeidet på skolen som helhet. Med *støtte nedenfra* menes de støttende tiltakene og redskapene som bidrar til skolekomiteelevenes myndiggjøring (Freire, 1987; Shor, 1992). For det første innebærer dette skoleringsordninger, rutinebeskrivelser og støttemateriell, som bidrar til å gi elevene konkrete forventninger til hvordan de kan og bør utføre arbeidsoppgavene sine. For det andre ligger den myndiggjørende støtten implisitt i de systematiserte praksisene og rutinene. Ved å legge til rette for elevenes selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevner (Klafki, 2001) i konkrete valg- og handlingssituasjoner (Freire 1999; Biesta, 2006), kan elevenes reelle beslutningsmyndighet i arbeidsprosessen ivaretas og skape et strukturelt klima for myndiggjørende elevstyring (Shor, 1992). Selv om omfanget på elevenes opplegg varierer fra år til år, ligger likevel forholdene til rette for at arbeidet skal kunne være en form for opplæring gjennom demokratisk deltakelse (Biesta, 2006; Stray 2012). Dette fordrer at elevene tilegner seg den nødvendige organisatoriske kompetansen som trengs for å kunne styre på egenhånd. Ettersom OD-arbeidet har en utfordring med å skape kontinuitet i skolekomiteene og at de elevstyrte prosessene bærer preg av individuell sårbarhet, kan støtten ovenfra og nedenfra synes å være nødvendig for å skape forutsigbare rammer for elevstyring.

Det er likevel interessant at tilpasningene for skolekomiteenes autonomi og handlingsrom sjelden medfører nyskaping. Lærere fra alle skolene påpeker at OD-arbeidet ofte kan føles rutinepreget med reproduksjon av opplegg fra år til år (Intervju 2, 4 og 6). Selv om det også gis uttrykk for at elevene har handlingsrom til å gjennomføre egne prosjekter og initiativer i IU (Intervju 1 og 3), velger elevene som regel å følge samme mønster som det har blitt gjort tidligere. Som den ene læreren på Innlandet vgs. sier:

”If it works, don’t fix it!”. Vi som har holdt på med det i mange år kan kanskje tenke at det hadde vært gøy å prøve noe nytt, men det er stadig nye elever som kommer til skolen og skolekomiteen er veldig glad for at det ligger noe fast. (Intevju 4)

Den skisserte tendensen har viktige implikasjoner for å forstå skolenes tilpasninger. For det første kan det sees i lys av et *kontrollperspektiv* (Reeve, 2002; Styles, 2005). De strukturelle forpliktelsene må da forstås som styringsgrep fra skolens side, som ligger mer eller mindre fasttømret over tid. De strukturelle tilpasningene tar sikte på å sikre predefinerte kvalitetskriterier, som legitimerer tidsbruk på arbeidet hvert år. Dette medfører reproduksjon av opplegg og rutiner, og vanskeliggjør, om ikke umuliggjør organisatorisk nyskaping, men bidrar samtidig til at arbeidet følger oppskrifter som har blitt testet ut- og fungert godt tidligere. Skolekomiteenes autonomi hemmes dermed av systemets iboende kontrollmekanismer, i form av strukturer og rutiner, som begrenser elevenes handlingsrom til

å gjøre noe nytt. Likevel fremhever flere av lærerne at elevene verken ønsker eller ville vært i stand til å gjennomføre omfattende endringer på egenhånd (Intervju 4 og 6). Dette må nødvendigvis sees i lys av den organisatoriske kompetansen som elevene erverver på skolen, seminarene og støttemateriellet, bare muliggjør elevstyrt manøvrering av konkrete deler av organiseringen. Dermed må systematikken også forstås ut fra et *autonomistøttende perspektiv* (Reeve, 2002; Ryan og Deci, 2002, 2003), hvor de organisatoriske tilpasningene blir nødvendige for å muliggjøre mestringsorientert elevstyring. Skolenes innretning gjennom rutiner, instruksjoner og tradisjoner kan dermed, i lys av Foucaults (1978) maktforståelse (Lukes, 2005), forstås som å danne et nødvendig strukturelt referansegrunnlag for elevene, som setter elevene i stand til å lede prosjektet. Tilpasningene blir slik forstått både en nødvendighet for å tilrettelegge strukturelt for elevstyring, men også fasilitere individuell autonom utvikling når klasserommets rutiner og maktstrukturer faller bort.

Det er nærliggende at begge disse perspektivene og muligens mange andre ligger til grunn for skolenes forpliktelser til OD-arbeidet. Skolenes forpliktelser i form av organisatorisk autonomistøtte *ovenfra* og *nedenfra*, bidrar uansett til å muliggjøre det elevstyrte arbeidet på de tre skolene. I tillegg viser beskrivelsene at elevene trenger menneskelig støtte *fra siden* i arbeidsprosessen, i form av lærere. I kapittel fem skal jeg dermed se nærmere på beskrivelser av lærerrollen i det elevstyrte arbeidet med OD.

5 Læreren i elevstyrt arbeid

Elevmedvirkningen i fag og elevstyringen i OD-arbeidet stiller ulike krav til læreren. Det har blitt vist at både omfanget og kvaliteten på fagmedvirkningen først og fremst avhenger av lærerens tilpasning og prioritering. Læreren må bryte ut av tradisjonelle undervisningsmønster (Freire og Shor, 1999), åpne opp for elevperspektiver og implementere myndiggjørende tiltak i undervisningspraksisen for å sette elevene i stand til å kunne medvirke (Shor, 1992). Det kan likevel være utfordrende å gjøre disse prioriteringene, fordi lærerens ansvar for elevgruppas progresjon og omfattende læringskrav ikke nødvendigvis er forenlig med elevenes ønsker og preferanser. Likevel ligger makten til myndiggjørende fagmedvirkning i lærerens institusjonaliserte maktposisjon i klasserommet (Krejsler, 2001). I det elevstyrte arbeidet med OD er forutsetningene annerledes. Arbeidet avviker fra ordinært klasseromsarbeid og det er elevene som skal ha den overordnede styringen. I den første analysedelen ble det vist at elevene trenger organisatorisk *støtte ovenfra* i form av strukturelle tilpasninger (Shier, 2001), og *støtte nedenfra* i form av tilegnelse og utprøving av myndiggjørende ferdigheter, kunnskap og evner (Shor, 1992), for å kunne medvirke. I det følgende vil det sees nærmere på det jeg har valgt å kalle for støtte *fra siden*, i form av lærernes støttende tilstedeværelse i det elevstyrte OD-arbeidet. Jeg vil det derfor se nærmere på hvilke ansvar og roller lærerne har, når det er elevene som har styringen.

5.1 Lærerrollen som uklar, men viktig

Det er veldig uklart hvilken rolle læreren skal ha. Jeg skjønner veldig godt at mange lærere sliter med å finne rollen sin i OD. Det står ingen steder, man må føle seg frem, det er elevenes aksjon og du må bruke fingerspitsgefühl for ikke å trampe i elevenes bed. (Intervju 4)

Som sitatet viser gjør det elevstyrte utgangspunktet det vanskelig å identifisere lærerens rolle i organiseringen. Selv om arbeidet er tidsavgrenset og prosjektbasert, snus på sett og vis skolens institusjonaliserte maktrelasjoner på hodet (Krejsler, 2001). For det første har ikke læreren den overordnede styringen i arbeidet. Den mer flytende og eksterne organiseringen utenfor klasserommet medfører at lærerrollen blir mer uklar og tvetydig enn i ordinære undervisningssammenhenger. Når det heller ikke finnes en enhetlig forståelse av hvordan læreren skal ta del i arbeidet, blir det opp til den enkelte skole eller læreren selv å innrette rollen etter skolens forutsetninger og behov. For det andre medfører den elevstyrte organiseringsformen at OD skal arrangeres ”av, med og for ungdom”. Arbeidet skal drives frem av elevene selv, og læreren kan dermed ikke kontrollere og legge føringer for arbeidsprosessen som i ordinære klasseromsbaserte situasjoner (Krejsler, 2001; Reeve og

Halusic, 2009). Hovedansvaret og initiativet for planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av oppleggene, overføres fra lærerne til elevene. Selv om det derfor kan være vanskelig å få grepet på lærerrollen i OD, fremhever alle informantene at lærerne er viktige for at elevstyringen skal kunne bli vellykket. Som en av lærerne sier:

Jeg tror det er en viktig rolle, absolutt. Og jeg tror det er helt nødvendig for at elevene skal lykkes. Men målet må være at elevene føler at det er deres og at de lykkes, lærer noe, at de får mestring og at de får gjennomført noe for andre. Det er det som må være målet med OD. Det er jo en viktig oppgave for læreren. Å legge til rette for at elevene mestrer det de holder på med, får til noe og lærer noe. Det er en støttefunksjon, men jeg tror ikke den skal være noe mer enn det. Og jeg tror at elevene trenger støtten for å lykkes. (Intervju 3)

Sitatet viser, til tross for det tvetydige utgangspunktet, at lærerne oppfatter at deres støtte og tilrettelegging er nødvendig for vellykket elevstyring. Lærerens hovedoppgave går dermed fra å ha et overordnet ansvar for å ivareta klassens progresjon til å fasilitere elevstyrt mestring for skolekomiteene. Når lærerne i tillegg følger OD-arbeidet over flere år enn elevene gjør, kan erfaringene bidra til å nøytralisere skolekomiteenes utfordringer med stor individuell fallhøyde og skape kontinuitet i arbeidet (Intervju 4). Derfor kan lærerne, sammen med den strukturelle støtten ovenfra og den myndiggjørende støtten nedenfra, gi elevene *støtte fra siden* og bidra til å skape trygge rammer for mestringsfylt elevstyring. I det følgende vil det derfor sees nærmere på hvordan de tre prosjektskolene involverer lærerne i organiseringen.

5.1.1 OD-kontaktlærerne og lærerkollegiet

De tre prosjektskolene har over tid innrettet seg for at elevstyringen skal bli vellykket. Dette innebærer strukturelle grep (Shier, 2001) og myndiggjørende tiltak (Shor, 1992), men også en bevisst involvering av lærerne. På et overordnet plan går det et tydelig skille mellom OD-kontaktlærerne og de øvrige lærerne på skolene. OD-kontaktlærerne tar aktivt del i organiseringen og har et særskilt ansvar for å koordinere OD-arbeidet på skolene.

Lærerkollegiet for øvrig er mer passive i organiseringen. De bidrar likevel til å strukturere rammene for de elevstyrte aktivitetene og kan også skape sammenheng mellom de eksterne elevstyrte aktivitetene og skolehverdagen for øvrig. I det videre vil jeg først se nærmere på lærerkollegiets roller i organiseringen, før jeg går videre inn i OD-kontaktlærernes roller og ansvar i arbeidet.

5.2 Lærerkollegiet

Lærerkollegiet omfatter alle lærerne på skolene. Selv om rollene deres varierer, viser beskrivelsene at de ofte er mindre involvert i planleggingen av IU, og får tildelt oppgaver i

avviklingen. De er likevel viktige for å fasilitere elevstyring og skape nærhet mellom IU og skolehverdagen forøvrig ved å integrere arbeid med OD-tematikken i undervisningen.

5.2.1 Lærerkollegiet i elevstyrte aktiviteter

Det er viktig at det er en del lærere til stede. Jeg tror det føles tryggere for skolekomiteen. De vet at de kan få ro og orden, de vet at de har noen å spørre. Det er veldig viktig. (Intervju 3)

I de elevstyrte delene av IU har lærerkollegiet forholdsvis like oppgaver på de tre skolene. Arbeidet beror på at et visst antall lærere stilles til skolekomiteens disposisjon og skal bidra til å gjøre de elevstyrte aktivitetene enklere for elevene. På Nordaførr og Østkysten vgs. innebærer dette at alle kontaktlærerne følger klassene sine, fører fravær og er vakter, slik at skolekomiteene skal kunne gjennomføre oppleggene sine (Intervju 1,2, 5 og 6). På Innlandet vgs. stilles 10-12 lærere til skolekomiteens disposisjon. Lærerne både bidrar til å holde ro og orden, men kan også settes til å lede aktiviteter for skolekomiteen (Intervju 3). Ettersom bare et fåtall lærere tar del i aktivitetene, er de nøye plukket ut til å kunne bidra i organiseringen:

Lærerne som er plukket ut nå er nok først og fremst med for å avvikle dagen. Vi trenger for eksempel drama/musikk-lærere som kan styre lyd og lys ... De er jo generelt engasjert i OD også. Vi vet jo det at dersom en får litt kunnskapsfulle lærere, så drypper det alltid litt på elevene også. Jeg tror nok det skjer noe ubevisst der. (Intervju 4)

Beskrivelsen viser at lærerne er plukket ut på bakgrunn av kompetanse- og et generelt engasjement overfor OD. Dette impliserer at de både kan bli tildelt ansvar for kompetansespesifikke oppgaver, men også at lærerne må være gode forbilder eller rollemodeller i avviklingen. Dette behovet må forstås ut fra et situert læringsperspektiv, fordi lærerne ofte har vært med på avviklingen tidligere og derfor er mer kyndige enn elevene i den elevstyrte situasjonens særskilte betingelser (Bråten og Thurmann-Moe, 1998; Säljö 2002). Lærerne modellerer gjennom sitt samvær og kommunikasjon med elevene hva som forventes av dem i en uvant skolesituasjon. Likevel har lærerne ingenting med innholdet i aktivitetene å gjøre. Selv om lærernes primæroppgaver som ordensvakter eller iverksettere dermed kan fremstå som en form for deltakelse hvor de i liten grad får utnyttet sin kompetanse, bunner likevel rollen i lærernes institusjonaliserte maktposisjon i skolen (Krejsler 2001). Lærernes kontrollmekanismer brukes for å etablere en autonomistøttende ramme som muliggjør elevstyring (Reeve, 2002). Dette impliserer at det ville vært større sannsynlighet for uorden og kaos, gjennom at andre elever hadde stilt seg i opposisjon og vanskeliggjort avviklingen for skolekomiteelevene, dersom det ikke hadde vært lærere til stede. Likevel viser et eksempel fra fjorårets IU på Nordaførr vgs. at læreres tilstedeværelse ikke nødvendigvis

sikrer vellykket elevstyrt gjennomføring. Fordi planleggingsarbeidet av en visualiseringslek hadde blitt gjort for dårlig av skolekomiteen, brøt det ut kaostilstander i avviklingen (Intervju 1 og 2). Dette medførte stor misnøye blant elevene, men fordi det var et skolekomiteansvar, brøt ikke lærerne inn:

Vi kunne jo kanskje berget dem der om vi hadde tatt litt mer over. Samtidig er det jo viktig for dem å kunne lære hvor vanskelig det blir om man ikke har snakket godt sammen på forhånd (Intervju 2)

Som sitatet viser, kan lærerrollen i de elevstyrte aktivitetene også innebære at læreren må avstå fra intervensjon (Styles, 2005). Selv om læreren vet at hun selv kunne bidratt til å løse problemet, unngår hun å handle for å overholde målet om elevstyrt læring (Intervju 2,3, og 6). Derfor kan læreren måtte innfinne seg med å stå på sidelinjen og la elevene prøve og feile på egenhånd, og potensielt måtte akseptere mislykket gjennomføring (Freire, 1999; Rogoff, 1995). Selv om lærerne i den skisserte situasjonen, samlet elevene og snakket seg gjennom situasjonen i etterkant, var elevstyringen et viktigere mål og prinsipp enn at hver enkelt aktivitet skulle gå som smurt (Intervju 1 og 2).

Lærernes roller i de elevstyrte aktivitetene kan samlet fremstå passive. Likevel kan den passive tilstedeværelsen, i form av vakthold, rollemodellering (Bråten og Thurmann-Moe, 1998; Säljö 2002) og evne til å avstå fra intervensjon (Styles, 2005), være nødvendig for at skolekomiteene skal kunne styre- og samtidig ha mulighet til å lære av å lede aktivitetene på egenhånd. Lærerkollegiet kan likevel også bidra i mer aktiv forstand, ved å involvere OD-arbeid i undervisningen sin.

5.2.2 OD i undervisningen

Det er viktig å ta det med seg inn i undervisningen, for hvis ikke kan OD bli distansert. (Intervju 5)

Sitatet antyder at lærerne er viktig for å skape sammenheng mellom ODs kunnskapsområder, de elevstyrte aktivitetene og skolehverdagen for øvrig. Ved å ta med seg OD-arbeid inn i undervisningen og koble OD-tematikk til fagarbeid, kan lærerkollegiet bidra til å involvere de andre elevene i prosjektarbeidet. I praksis innebærer dette at lærerne enten integrerer OD-materiell eller benytter standardiserte- eller egenutviklede undervisningsopplegg om OD-tematikken i undervisningen sin.

Viktigheten av at lærerne tar med seg OD i klasserommet må forstås på to ulike måter. For det første har det sammenheng med ODs kunnskapsfokus. IU skal være informasjonskampanjen som danner grunnlaget for om elevene velger å jobbe på OD-dagen. Selv om de elevstyrte aktivitetene skal ivareta ODs informasjonsarbeid, begrenser tidsbruken

seg til en halv dag- til én dags elevstyrt opplegg på de tre skolene. Lærerne fremhever at dette ikke gir rom til å erverve kunnskap nok om nord/sør-relaterte problemstillinger, globalisering og urettferdighet til å ta et bevisst valg om deltakelse på OD-dagen (Intervju 2,3 og 4).

Lærerne må derfor supplere skolekomiteenes kunnskapsarbeid. For det andre har det sammenheng med elevenes holdninger til det elevstyrte OD-arbeidet. Fordi OD-arbeidet er tidsavgrenset og prosjektbasert, kan elevene ofte oppleve det som unødvendig (Intervju 5). Når IU i tillegg er noe som alle elevene skal være med på, må lærerne vise elevene at arbeidet er relevant for skolehverdagen for øvrig (Intervju 3 og 4). Lærerne har dermed en viktig rolle for at elevene skal ta skolekomiteenes opplegg på alvor (Intervju 5). Hvorvidt og hvordan læreren integrerer OD i undervisningen har dermed stor betydning for både prosjektets oppslutning- og hvordan elevene møter de elevstyrte aktivitetene (Intervju 1,2 og 5).

For å skape nærhet mellom skolehverdagen og OD-arbeidet, har skolene utviklet bevisste fremgangsmåter for å sikre at lærerne tar med seg OD-arbeid inn i klasserommet. Likevel varierer praksisen ved de tre skolene mellom en *ekstern tilnærming* hvor kunnskapsarbeidet er opp til hver enkelt lærer, og en *integrert tilnærming* hvor kontaktlærerne tar del i kunnskapsarbeidet med IU.

5.2.2.1 En ekstern tilnærming

På Innlandet- og Østkysten vgs. har de en ekstern tilnærming til IU hvor den helhetlige tidsbruken begrenser seg til de elevstyrte aktivitetene. Dette innebærer at OD-tematikkens tilstedeværelse i klasserommet utover IU-dagen på Innlandet og den halve dagen på Østkysten vgs., er frivillighetsbasert og opp til hver enkelt lærer. Det stiller dermed krav til at læreren selv prioriterer tidsbruk til OD-tematikken i klasserommet (Intervju 4 og 6). Lærerne fremhever at det er enklere å integrere arbeidet i samfunnsfagene, språkfag og historie, på grunn av nære kontaktpunkter mellom OD-tematikk og kompetansemål, enn i eksempelvis realfag og yrkesfag (Intervju 3 og 6). Skolene har likevel satt av tid på både faglagsmøter spesielt- og allmøter generelt, for å vise lærerne hvordan OD-tematikken kan integreres i undervisningen (Intervju 3 og 6). I hovedsak dreier dette seg om presentasjoner av OD-materiellet, med eksempler på praktisk bruk i fagarbeidet (Intervju 4 og 5). Det er likevel ikke noe institusjonelt krav om at lærerne må integrere OD-arbeidet i undervisningen:

Det er nok noen lærere som ikke bruker det, men jeg tenker at frivillighet er et viktig prinsipp også her. Man kan ikke pushe det på alle – det blir feil det også. (Intervju 5)

Som sitatet viser, kan det være problematisk å skulle presse lærerne til å bruke tid på arbeidet i undervisningen sin. Selv om det aktivt oppfordres til det, er det ingen garanti for at lærerne

tar det med seg inn i klasserommet. Informantene har dermed lite oversikt over hvorvidt det undervises i OD-tematikken, men prioriterer likevel arbeidet selv og lar de øvrige lærerne bestemme om de vil bruke tid på arbeidet på egenhånd (Intervju 3,4 og 5).

5.2.2.2 En integrert tilnærming på Nordaørr vgs.

På Nordaørr vgs. har de i motsetning til de to andre skolene en *integrert tilnærming* til undervisningsarbeidet med OD. Selv om skolen tidligere hadde en ekstern organiseringsform som på de to andre skolene, valgte skolen å involvere lærerne mer i planleggingen og avviklingen av IU for 7-8 år siden. I kraft av K06s reformering av skoleløpet, mistet skolen VG3-klassene sine og fikk en gjennomsnittlig yngre elevmasse enn tidligere. Når VG2-klassene i tillegg ble tillagt praksisutplassering på høsten, ble skolekomitearbeidet først og fremst forbeholdt førsteklassinger. OD-arbeidet fikk dermed enda større kontinuitetsproblemer enn tidligere og skolekomiteene måtte begynne mer eller mindre på bar bakke hver høst (Intervju 1 og 2). Dette medførte at de elevstyrte oppleggene fikk lavere kvalitet enn tidligere, ble mer kaotiske og førte til at lærerne på skolen opplevde det som nødvendig å ta grep:

Vi merker jo nå at elevene er yngre, så mer og mer ansvar for at ting blir iverksatt og gjennomført har falt over på programfaglærerne (Intervju 2)

Det var veldig elevstyrt i starten, til at vi så at det ikke gikk og innså at vi måtte gjøre det på en annen måte ... Vi har tatt ansvaret fra elevene og lagt ansvaret litt mer over på lærerne og kontaktlærerne. (Intervju 1)

Den integrerte tilnærmingen medfører at de fleste aktivitetene er ledet av kontaktlærerne klassevis. Til tross for at mange av de elevstyrte aktivitetene er videreført, har ikke skolekomiteene ansvaret for hva de ulike klassene velger å gjøre. I dette arbeidet er det kontaktlærerne i de ulike klassenes som har hovedansvaret. I forkant av IU bestemmer de i samråd med klassene sine hvilke prosjekter de skal gjennomføre. Prosjektene tilpasses studieretningen, forankres i aktuelle kompetansemål og settes i sammenheng med ODs prosjekttematikk. Planleggingsarbeidet klassevis kan dermed sees som en form for konsultasjonsorientert elevmedvirkning (Shier, 2001), som medfører et mangfold av aktiviteter under IU:

De ulike aktivitetene er avpasset de ulike programområdene. Sann som helsefag i år skulle for eksempel lage en helsestasjon hvor de skulle lære om hvilke helseopplysninger som var interessante og relevante om man bodde i Malawi. Og service og samferdsel skulle lage noe relatert til reiseliv i de ulike landene. Media og kommunikasjon lagde en reklamefilm om selve OD og arbeidsplasser. (Intervju 2)

Alt arbeidet som gjøres rettes i tillegg mot at det skal vises frem på en åpen Internasjonal Kveld på slutten av IU. Dette forplikter både kontaktlærerne og elevene til å jobbe målrettet gjennom de tre dagene, som gjør arbeidet meningsfylt og skaper læringstrykk (Intervju 1). Lærerne føler også at de får mer igjen for å tilpasse IU til de ulike programområdene. De kan deriblant veilede elevene ut fra sine egne kompetanseområder, samtidig som tidsbruken på arbeidet lettere kan rettferdiggjøres fordi arbeidet er faglig relevant (Intervju 1 og 2). Selv om tilnærmingen krever mer av lærerne, har det likevel blitt mulig fordi lærerne har blitt involvert i evalueringen og videreutviklingen av OD hvert år. Som den ene læreren poengterer:

Det er jo også på disse møtene vi har blitt enige om å endre form til den nåværende ordningen; fra gruppestyrt til at det skal være klassevis med lærerne. Sann har alle lærerne vært delaktig i endringene og det har ikke bare vært vi OD-koordinatorer som har bestemt det. Vi har kommet frem til det sammen. (Intervju 2)

Gjennom kontinuerlig evaluering og aktiv involvering av lærerne, har Nordaførr vgs. over tid bygd opp enn innstilling blant lærerne om at aktiv lærerdeltakelse og implementering i undervisningen er nødvendig for at OD skal bli vellykket på skolen. Dette synliggjør at forventninger til både tidsbruk- og hva arbeidet skal inneholde, ikke bare er viktig for elevene, men også for lærerne. Denne innstillingen, i form av lærerorienterte forpliktelser til OD-arbeidet (Shier, 2001), fremheves likevel som en nødvendighet for å kunne gjennomføre den fagtilpassede integrerte tilnærmingen til IU-arbeidet. Selv om organiseringen må sees som et supplement til de elevstyrte aktivitetene og muliggjøres fordi skolen setter av mer tid til IU-arbeidet enn de to andre skolene, faller likevel problematikken med at lærerne skal integrere OD i undervisningen bort. Dette fordi de strukturelt tilpasser seg faglig innordning. Selv om lærerne fremhever at dette sannsynligvis har vært mulig fordi skolen er forholdsvis liten (Intervju 1 og 2), har det samtidig vært en nødvendig tilpasning for å skape en positiv IU for flest mulig:

Vi vet jo som lærere at uansett hvor dårlig opplegg skolekomiteen har, så blir det et bra opplegg tilknyttet IU uansett pga. inkluderingen av kontaktlærerne. (Intervju 2)

5.2.3 Rollemangfold

Som beskrivelsene viser har de fleste lærerne særlig to fremtredende roller i tilknytning til IU. Selv om de er forholdsvis lite involverte i planleggingen, tar de del i utviklingen av det elevstyrte arbeidet. De bidrar også til å bygge broer for elevene mellom de elevstyrte aktivitetene, fagarbeid og skolehverdagen for øvrig.

I de elevstyrte delene av IU krever organiseringsformen at lærerne ivaretar roller som både støtter og muliggjør elevstyring. For det første må lærerne være rollemodeller for elevene,

fordi lærerne har større kjennskap til de elevstyrte situasjonene enn elevene har (Bråten og Thurmann-Moe, 1998; Säljö 2002). For det andre benyttes lærerne som vakter eller tilretteleggere, som gjennom sin institusjonaliserte maktposisjon i skolen (Krejsler, 2001), bidrar til å bygge opp autonomistøttende rammer for elevstyring (Reeve, 2002). For det tredje må lærerne innfinne seg med å ikke ha styringen, akseptere prøving og feiling (Freire, 1999; Rogoff, 1995), og kunne avstå fra handlingsorientert intervensjon (Styles, 2005). Lærerne har dermed først og fremst passive og instrumentelle roller i de elevstyrte aktivitetene. De er likevel nødvendige for at elevene skal kunne ha styringen og lære av ansvaret.

Lærerkollegiet kan også bidra til å ivareta kunnskapskomponenten ved Reeves (2002) autonomistøttende undervisningsramme. Ved å involvere arbeid med OD-tematikken i undervisningen, kan lærerne bidra til å bygge aksept og forståelse for de elevstyrte aktivitetene blant elevene. Dette skjer gjennom å skape større nærhet mellom elevstyringen, informasjonskampanjen og fagarbeid, slik at IU ikke distanseres fra skolehverdagen forøvrig. Selv om læreren har en nøkkelrolle i dette arbeidet, medfører det ikke nødvendigvis et ansvar. På Innlandet- og Østkysten vgs. har de en *ekstern tilnærming* til organiseringen, hvor tidsbruken på OD-arbeid begrenses til de elevstyrte aktivitetene. Selv om skolene har innarbeidet tiltak for at lærere skal integrere OD i undervisningen, er det likevel opp til hver enkelt lærer å prioritere arbeidet. Frivillighetsaspektet medfører dermed en i utgangspunktet passiv lærerrolle, som kan omformes til aktiv involvering gjennom eget initiativ og vilje. Det er likevel ikke et pålagt ansvar for lærerne og det er derfor vanskelig å indikere omfanget for informantene.

På Nordaførr vgs. har de i tillegg til de elevstyrte aktivitetene innarbeidet en *integrert tilnærming* til undervisningsarbeidet med OD. Dette medfører et institusjonalisert ansvar for hver enkelt kontaktlærer, som krever at lærerne involveres i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av IU. Forpliktelsene medfører at kontaktlærere, sammen med klassene sine, utvikler egne undervisningsopplegg tilpasset programfagene og OD-tematikken. Selv om dette stiller større krav til lærerne, beskrives det som mer fruktbart fordi de kan veilede elevene på faglig grunnlag og at tidsbruken lettere kan rettferdiggjøres når arbeidet er faglig relevant. Det er likevel interessant at skolen har innrettet seg på denne måten, på grunn av en dalende kvalitet på de elevstyrte oppleggene. En større lærerkontroll av aktivitetene, bidrar dermed til å sikre at IU blir vellykket fra år til år. Selv om dette må sees i lys av skolens kontekst og at de bruker mer tid på OD-arbeidet enn de andre skolene, går likevel ikke lærerkontrollen på bekostning av de elevstyrte aktivitetene. Lærernes involvering blir et

tilskudd til skolekomiteenes oppgaver, og bidrar til sikre målrettet arbeid med IU innenfor strukturerte rammer. Dersom alle de tre dagene hadde vært elevstyrt, ville det sannsynligvis vært vanskeligere både for elevene å fylle dagene med relevant innhold, men også å sysselsette lærerne med meningsfylte oppgaver. Dette synliggjør at også lærerne kan ha ansvar i arbeidet for å skape vellykkede internasjonale uker, uten at det går på bekostning av elevstyringen. Det krever likevel at det bygges en innstilling og aksept for det over tid, slik at lærerne, i likhet med skolekomiteene, vet hva som forventes av dem i arbeidet.

Samlet bidrar lærerkollegiet, i mer eller mindre aktiv forstand, til at elevene skal kunne gjennomføre elevstyringen i praksis. Likevel krever den omfattende organiseringen, den individuelle sårbarheten og avviket fra den ordinære skolehverdagen at OD-arbeidet følges opp tett på et kontinuerlig plan. Her har OD-kontaktlærerne sitt hovedansvar.

5.3 OD-kontaktlærerne

På alle tre skolene har OD-kontaktlærerne et avtalefestet ansvar for oppfølgingen av OD-arbeidet på skolen. Ansvar et inngår i lærernes stillingsbeskrivelse og de får betalt for jobben de gjør. De intervjuede lærerne har selv valgt å ta på seg ansvaret, på bakgrunn av både et personlig engasjement overfor tematikken i prosjektene og en lyst til å jobbe med ungdom utenfor ordinære undervisningssituasjoner. De fleste av OD-kontaktlærerne har i tillegg fulgt arbeidet over lengre tid. På Nordafør vgs. har lærerne hatt ansvaret sammen i 15-16 år kontinuerlig (Intervju 1 og 2), på Innlandet har informantene vekslet på ansvaret i om lag 10 år (Intervju 2 og 4), mens OD-kontaktlæreren på Østkysten vgs. har hatt oppgaven i 2 år. Lærerne har derfor et viktig erfaringsgrunnlag, som bidrar til å skape stabilitet i avviklingen.

Arbeidet medfører et oppfølgingsansvar for alt arbeidet med IU-dagen på skolen. OD-kontaktlæreren skal veilede og følge opp skolekomiteene, informere og involvere de øvrige lærerne i OD-arbeidet, men også bidra i arbeidet mot de andre elevene og ledelsen på skolene. OD-kontaktlærerne er dermed et bindeledd mellom de ulike delene av organiseringen og bidrar til at skolekomiteene skal kunne følge opp det overordnede ansvaret for organiseringen hvert år. Likevel er ansvaret uforutsigbart og krever en dynamisk tilnærming til arbeidet:

Det er litt på sida av det vanlige og alt som er på sida av det vanlige går ikke nødvendigvis av seg selv og kan bli hva som helst. Det er en uforutsigbarhet i det. (Intervju 1)

Jeg vil ikke skrevet ned en instruks. Dersom det hatt vært en ny lærer som skulle ha ansvaret, så måtte vi tatt det der og da. Man kan ikke ha en sjekklister og krysse av etter hvert som man får gjort unna ting. Det er veldig kontekstavhengig. En må

skjønne rollen med å være fleksibel og spontan. Og ikke vente på at noe skjer av seg selv; man må være litt i forkant. (Intervju 4)

Som sitatene antyder, krever ansvaret en fleksibel tilnærming til utførelsen.

Arbeidsoppgavene varierer fra år til år, som stiller krav til at den ansvarlige har en fleksibel og åpen tilnærming til arbeidet. OD-kontaktlæreren må tilpasse seg behovene som trer frem i ulike situasjoner. På et overordnet plan må OD-kontaktlærerne balansere mellom tilnærminger som tar sikte på å sikre både prosessorienterte og produktorienterte kvalitetskriterier for skolekomiteene, innenfor de strukturelle rammene for IU-arbeidet. De prosessorienterte kvalitetskriteriene forstås her som ”virksomhetens indre aktiviteter (opplæringen)” og innebærer deriblant samspillet mellom lærer og elev og mellom elevene (Hovdenak og Stray, 2015, s. 90). De resultatorienterte kvalitetskriteriene forstås som det som kan måles og veies (Hovdenak og Stray, 2015, s. 90), i form av sluttproduktet. For OD-kontaktlærerne viser det seg at det er utfordrende å balansere mellom den prosessorienterte *rollen som tilrettelegger* for skolekomiteenes autonomi, og samtidig skulle ha et *produktorientert ansvar* for at IU skal bli vellykket for skolen som helhet. Balansegangen mellom rolle og ansvar, vil dermed være gjennomgående når jeg ser på OD-kontaktlærernes fremste oppgaver i organiseringen; arbeid med skolekomiteene og arbeid med lærerne.

5.3.1 Arbeid med skolekomiteene

OD-kontaktlærerens rolle overfor skolekomiteene har klare paralleller til Rogoffs (1995) begrep om *guidet deltakelse*. Gjennom å ha mer erfaring og innsikt i OD-arbeidet enn elevene, støtter og guider lærerne skolekomiteene gjennom den elevstyrte arbeidsprosessen - som en signifikant andre (Bråten og Thurmann-Moe, 1998; Rogoff, 1995; Säljö, 2002). Prosessens uforutsigbarhet krever likevel en dynamisk tilnærming fra læreren. Hun må innrette seg etter ulike krav og behov i aktuelle situasjoner. Derfor må lærerne ofte beherske en fleksibel rolleveksling mellom å være veileder, tilrettelegger, igangsetter, rådgiver, støttespiller og kontrollør. Et grunnleggende aspekt ved dette arbeidet er å gi elevene relasjonell støtte:

De lærer seg å finne ut hva som er sine egne sterke sider og hva de kan bidra med. Jeg tenker at det er en veldig viktig rolle som OD-kontaktlæreren har; å støtte opp om ressursene som er der. Noen trenger kanskje mye ros og noen blomstrer jo. Det er elever som er helt borte i undervisningen som blomstrer når de får stå og skjære frukt i sammenheng med IU-dagen. De føler at de er med på noe. Det er sosialt og de møter nye elever fra andre klasser og avdelinger. (Intervju 3)

Som sitatet viser kan lærerens ros og relasjonelle støtte bidra til elevenes integrasjon i både OD-arbeidet og skolen som helhet (Reeve, 2002; Ryan og Deci, 2002). Ved å gi ros kan læreren legge til rette for- og synliggjøre mestring for elevene, som bidrar til at de opplever å

ta del i noe meningsfylt. Selv om den relasjonelle støtten dermed må sees som en grunnleggende del av arbeidsoppgaven, fokuserer likevel informantene mest på organisatoriske hensyn i beskrivelsene av arbeidet. Som et overordnet trekk ved beskrivelsene viser det seg at lærerne opplever det som utfordrende å både skulle ivareta prosess- og produktorienterte kvalitetskriterier for elevstyringsarbeidet på skolene. Når lærerne gir slipp på kontrollen over prosessen, kan de heller ikke garantere for at det elevstyrte resultatet blir vellykket. Den prosessrettede rollen som fasilitør for at skolekomiteene skal kunne velge- og handle på egenhånd, kan dermed gjøre det problematisk å samtidig skulle ha et produktorientert ansvar for å kontrollere og pushe elevene til å skape gode opplegg for skolen som helhet. Som lærere fra alle tre skolene poengterer:

Når det gjelder OD, så er det litt vanskelig som lærer å se at elever ikke gjør ting som de må gjøre, for det er jo ikke du som lærer som skal gjøre det. Å skille mellom din egen rolle som en som bare skal sette i gang og klare å se på at ting går helt ræva for det om, selv om en vet at det ville gått bedre om de hadde gjort ting tidligere. Man må ha is i magen for det er jo elevene som skal lære. (Intervju 2)

Vi har jo ikke vært med på alle møtene. De første årene var jeg det og jeg merket at det var masse jeg kunne gjøre og mene, så jeg måtte liksom sitte og holde meg. (Intervju 4)

Min rolle er bare å være i bakgrunn. Pushe dem der de trenger å bli pusha, kalle dem inn til møte, minne dem på ting og være der som en organisator bak ... Alt det gjør de på egenhånd. Jeg er bare i bakgrunnen og sørger for at de husker på alt de skal. (Intervju 6)

Disse beskrivelsene er kanskje det som synliggjør avviket fra ordinært klasseromsbasert elevmedvirkningsarbeid tydeligst. Beslutningsmakten i skolekomitearbeidet overføres fra læreren til elevene og krever dermed andre egenskaper fra de involverte lærerne enn i fagmedvirkningen. Sitatene viser at OD-kontaktlærerne tar del i skolekomiteenes beslutningsprosesser, men ikke som fullverdige medlemmer. Dette medfører at lærernes kompetanse først og fremst blir rådgivende for elevenes egne bestemmelser og ikke nødvendigvis utslagsgivende for utfallet. Derfor krever den mer nedtonede støttende rollen at læreren ofte må sitte og "holde seg" og "ha is i magen" for unngå å bli for kontrollerende (Krejsler, 2001; Reeve, 2004). Handlingsorientert intervensjon, i form av å bryte gjennom og bestemme for elevene, forstås som et overtråkk på det elevstyrte mantraet. Det har vi allerede sett at gjør seg gjeldende for lærerkollegiet i avviklingen, men også her for OD-kontaktlærerne i planleggingsarbeidet. OD-kontaktlærernes innvendinger blir dermed først og fremst formative for elevene, og synliggjøres best gjennom Lukes (2005) andre og tredje maktdimensjon. Gjennom å avstå fra handling eller intervensjon i situasjoner hvor elevenes ambisjoner synes å være gjennomførbare eller å påvirke elevene som retningsgivende

rådgivere i tilfeller hvor elevene trenger det, ligger dermed OD-kontaktlærernes muligheter til å ivareta ansvaret for skolen som helhet i tråd med det elevstyrte mantraet. Det fordrer riktignok at lærerne må akseptere at ikke alt er på stell hele tiden og godta elevenes prøving og feiling (Freire, 1999; Rogoff, 1995):

Det skal være elevenes prosjekt. Så må vi heller tåle at alt ikke er 100%. Det er mye læring i det. Det krever nok en del av lærerne for å kunne klare det, men der synes jeg elevene er mye flinkere. De er mye romsligere. Elevene tenker ofte at dette gikk i dass, men hva gjør vel det. Vi lærere tenker heller at vi burde hindret dette og planlagt bedre. (Intervju 3)

Elevene må få prøve og feile. De må få lov til å finne ut selv hva som fungerer og hva som ikke fungerer, rent OD-teknisk. Jeg kan for eksempel si ørtenganger at det ikke er lurt å ha et bord på biblioteket for å samle inn OD-pengene, for det har ikke fungert de siste årene. Men det er vanskelig å høste av erfaringer, så elevene må kanskje gjøre den samme feilen selv for å lære av det og det må bare vi OD-kontaktlærere tåle. Så får vi heller veilede litt rundt. (Intervju 4)

Den prosessorienterte rollen i arbeidet kan med andre ord medføre at lærerne må senke forventningene sine til aktivitetene som gjennomføres. Dette har nødvendigvis sammenheng med at elevenes erfaringsgrunnlag ikke er sammenlignbare med lærerens utdanning og yrkeserfaring, men må også forstås gjennom at feiling også kan medføre verdifull læring (Freire 1999, Rogoff 1995). Det kan dermed virke som at rollen som fasilitør for elevstyrt mestring, ofte kan trumfe det produktorienterte ansvaret. Selv om dette kan medføre at elevene mislykkes, har samtidig alle de tre skolene fremtredende eksempler på skolekomite-initierte aktiviteter som har vært berikende for skolene som helhet. På Nordaførr beskriver OD-kontaktlærerne at elevene omformet hele skolens underetasje til et slumområde i Brasil for noen år tilbake (Intervju 1 og 2). På Innlandet vgs. har elevene opprettet en egen konkurranse ved avslutningen av IU-dagen, hvor alle klassene tar del i avviklingen og er populært og prestisjefyllt blant elevene (Intervju 3 og 4). På Østkysten vgs. har elevene, som nevnt, opprettet en egenutviklet rekrutteringsprosess for skolekomitearbeidet, som kanaliserer elevengasjementet for OD gjennom konstruktiv organisatorisk innretning (Intervju 5 og 6). Selv om dette bare er noen eksempler på at det elevstyrte initiativet kan benyttes berikende for skolen som helhet, fremhever likevel lærerne at dette først og fremst er eksempler som synliggjør den årlige variasjonen med positivt fortegn. Mønsteret er heller at lærerne må stille krav til skolekomiteene og støtte dem organisatorisk:

Det er åpent for alt, dersom elevene vil. Men når det er mange som ikke vil eller ikke vet hva de vil, så må vi inn og styre og legge til rette for gjennomføring. (Intervju 2)

Elevene har ideer, de har visjoner og de har lyst, men de har ikke snøring på hva som er gjennomførbart. Og der må læreren inn. Hvis ikke blir det så stor fallhøyde, fordi ting blir negativt om det ikke fungerer. (Intervju 3)

Sitatene synliggjør at den strukturelle støtten ovenfra- og den myndiggjørende nedenfra ikke er tilstrekkelig til at elevene skal kunne gjennomføre organiseringen på egenhånd. Dette impliserer at skolekomiteene ofte trenger organisatorisk støtte for at elevstyringsprosessen skal kunne medføre mestringsopplevelser. I avviklingen av IU innebærer dette at OD-kontakt læreren har den overordnede oversikten sammen med skolekomitelederen. OD-kontakt læreren blir dermed en slags støttende informasjonssentral i avviklingen, som skolekomiteelevene kan henvende seg til dersom det er noe de lurer på (Intervju 1, 3 og 6). Likevel fremhever lærerne at en vellykket gjennomføring, avhenger av nøye og detaljfokusert planlegging. Derfor avhenger sluttproduktene både av at det finnes strukturelle rutiner for planleggingsarbeidet og at den elevstyrte prosessen innrettes mot realistiske målsetninger. I dette arbeidet har OD-kontakt læreren en viktig oppgave, fordi elevenes ambisjoner ofte må realitetsorienteres. På grunn av omfanget på organiseringen og at elevene har lite erfaring fra arbeidet tidligere, trenger elevene en slags organisatorisk realitetsorientering for at gjennomføringen skal kunne bli positivt ladd. Som flere av lærerne poengterer, har elevene ofte ideer fra seminarne og visjoner som de ønsker å gjennomføre, men de mangler innsikt i tidsbruk, omfang og en generell forståelse av hva som skal til for å lykkes (Intervju 3 og 6). Derfor blir OD-kontakt læreren, med sin organisatoriske- og erfaringsbaserte kompetanse, en nødvendig ressurs for å kvalitetssikre skolekomiteenes opplegg. I tråd med den proksimale utviklingssonens grunnprinsipper (Bråten og Thurmann-Moe 1998 og Säljö 2002), må læreren bidra til å synliggjøre hva som er realistisk at de kan få til på egenhånd og hva som trengs for at de skal kunne få det til. Eller sagt med Krejslers (2001, s. 58) ord må OD-kontakt læreren ha ”advokatens rolle” og være ”fornuftens representant” i arbeidet.

Beskrivelsene viser likevel at skolens ulike forutsetninger krever at den organisatoriske støtten kanaliseres på ulike måter. På Nordaførr vgs. trenger de unge skolekomiteene å ”pushes” til å gjøre det meste i arbeidet (Intervju 1 og 2). Til og med små oppgaver som å ringe til fremmede er vanskelig fordi elevene ikke har gjort det før, og lærerne må nærmest ”sitte sammen med dem og ringe” (Intervju 1). På Innlandet vgs. har skolekomiteenes opplegg i for stor grad blitt innrettet for å underholde de andre elevene. Et for ensartet ”show-preg” har dermed medført at OD-kontakt lærerne har stilt krav til at elevene må legge inn flere foredrag og mer faglig innhold i IU, for å kunne legitimere tidsbruken overfor skolens lærere og ledelse (Intervju 4). På Østkysten vgs. har OD-kontakt læreren jobbet aktivt for at

skolekomiteelevene skal bygge opp et engasjement på skolen i forkant av IU. Ved å være synlige og gode forbilder, fremheves det at ung-til-ung formidling kan bidra til å engasjere flere elever (Intervju 6). Beskrivelsene impliserer, til tross for de varierte fokusområdene, at skolekomiteene kan måtte pushes i en retning som skaper overensstemmelse med de øvrige delene av skolens forventninger til organiseringen.

I disse beskrivelsene synliggjøres også OD-kontaktlærernes ansvar for organiseringen som helhet. Selv om skolene legger strukturelt til rette for myndiggjørende elevmedvirkning (Shor, 1992), er ikke tilpasningene nok til å fasilitere elevstyrt mestring. Derfor er både OD-kontaktlærerens prosess-støttende rolle og det produktorienterte ansvaret, nødvendig for å kunne sikre elevstyrt mestring for skolekomiteene gjennom et positivt arrangement for skolen som helhet. Det er i dette møtet mellom strukturene, prosessen og sluttproduktene (Hovdenak og Stray, 2015), at OD-kontaktlærerne både har sin rolle og sitt ansvar for skolekomiteene. Rollen er viktig for å kunne guide elevene gjennom strukturene og rutinene for organiseringen, og gjennom sin kompetanse- og erfaring være en nødvendig prosess-støtte, som legger til rette for bevisste og realitetsorienterte elevstyrte beslutninger. Det produktorienterte ansvaret er likevel nødvendig for å kunne hjelpe elevene til å oppnå mestring. Dermed blir lærernes mer kontrollerende grep, i form av krav og påvirkning (Reeve, Ryan og Deci, 2004; Styles, 2005), nødvendig for å ivareta målet om skolekomiteenes mestring og et vellykket arrangement for flest mulig. Beskrivelsene synliggjør derfor en tydelig sammenheng mellom skolens strukturelle tilpasning, skolekomiteens prosessorienterte mestringsopplevelser og et vellykket arrangement for skolen som helhet. Selv om ansvaret kan synes å påvirke elevenes rom for reell selvbestemmelse i noen sammenhenger, er OD-kontaktlærerens tette samarbeid med skolekomiteene en nødvendighet for å sikre at organiseringen blir vellykket. Især når organiseringen hviler på fundamentalt forskjellige vilkår enn ordinære medvirkningssituasjoner.

5.3.2 Arbeid med lærerkollegiet

I tillegg til skolekomiteansvaret, har OD-kontaktlærerne et særskilt ansvar overfor de øvrige lærerne på skolene. Som det har blitt vist allerede, blir lærerkollegiets deltakelse i organiseringen ansett som et viktig aspekt for at elevstyringen skal kunne bli vellykket. Dermed må de øvrige lærerne involveres og informeres på jevnlig basis. Det betyr også at de må ansvarliggjøres til å ta arbeidsoppgavene på alvor og oppfordres til å involvere OD-arbeid i undervisningen.

I arbeidet overfor lærerkollegiet er det først og fremst OD-kontaktlærerne som har ansvar. Selv om informantene helst skulle sett at skolekomiteene hadde tatt større ansvar for lærerne (Intervju 4 og 6), faller likevel arbeidet over på OD-kontaktlærerne. Dette må for det første sees i lys av deres kompetanse innenfor arbeidet. OD-kontaktlærernes erfaringer fra praksis og med forankringsarbeid av OD fra tidligere, blir nødvendige forutsetninger som skolekomiteene ikke har. Selv om flere av lærerne fremhever at skolekomiteene kunne engasjert flere lærere (Intervju 2,3,4 og 6), medfører skolekomiteelevenes kompetanseknapphet innen undervisningsarbeid at det vil være urealistisk å ivareta ansvaret uten betydelig mer skolering. For det andre må ansvarsfordelingen forstås i lys av mangelfulle strukturerte møtepunkter mellom elever og lærerne. Selv om alle tre skolene legger til rette for at skolekomiteene skal kunne komme på lærermøter og holde innlegg om tematikken, er OD-kontaktlærernes jevnlige møter med lærerne, et bedre utgangspunkt for å sikre informasjonsflyt på jevnlig basis. Derfor blir OD-kontaktlærernes kompetanse, erfaringer og faste møtepunkter med lærerkollegiet den eneste reelle muligheten til at arbeidet skal kunne ivaretas ordentlig.

På alle tre skolene innebærer ansvaret å holde lærerne informert og involvert i arbeidet. På Nordaførr vgs. krever den integrerte organiseringen at OD-kontaktlærerne koordinerer arbeidet som skjer i klassene under IU og fordrer at lærerkollegiet blir involvert i planleggingen (Intervju 1 og 2). På de to andre skolene krever den eksterne organiseringsformen at lærerne presenterer OD-materiellet og oppfordrer lærerne til å ta med seg arbeid med OD inn i undervisningen. Ansvaret kan dermed forstås overordnet som forankringsarbeid og å legitimere tidsbruk til OD-arbeidet overfor de øvrige lærerne.

5.3.2.1 Forankringsarbeid

I forankringsarbeidet kommer det frem at det er en tydelig spenning mellom en kunnskapsbasert forankring i kompetansemålene og en metodisk forankring i den generelle delen av læreplanen. I kraft av OD-kontaktlærernes samfunnsvitenskapelige bakgrunn og de åpenbare tematiske kontaktpunktene mellom OD-tematikk og samfunnsfag, har OD-arbeidet en tendens til å kobles eksplisitt til samfunnsfaglige kompetansemål på skolene:

Jeg synes OD er et eneste stort samfunnsfagprosjekt i seg selv ... Det handler om hvordan samfunnet er, bakgrunn for ulikheter, forklaringsmodeller, forståelse for internasjonale forhold, solidaritet, det handler om å sette seg inn i hvordan andre har det og betydningen av kunnskap og utdanning for å kunne forstå. Og individet i det store bildet. (Intervju 1)

I tillegg til de kunnskapsmessige kontaktpunktene, fremhever informantene at koblingen til samfunnsfagene kan ha sammenheng med at samfunnsfaglærerne ofte har en særskilt interesse for temaområdene i OD-prosjektene (Intervju 2, 3, 4 og 6). Selv om både OD-arbeidet dermed kan profittere av samfunnsfagene og samfunnsfagene kan profittere av OD-prosjektenes konkretiseringer av kompetansemål, ligger det likevel en fare i om OD-arbeidet forbeholdes samfunnsfaglærere (Intervju 3 og 6). Derfor fremhever alle OD-kontaktlærerne at det er viktig å heve OD-arbeidet over en fagspesifikk kunnskapsbasert forankring og heller forankre arbeidet i den generelle læreplanen:

Jeg synes likevel at OD og IU kan forankres veldig i den generelle læreplanen. Dermed er jeg veldig for å ansvarliggjøre hele lærerkollegiet i sammenheng med IU/OD. Det irriterer meg når man får høre at dette får samfunnsfag ta, fordi jeg synes det har med mye mer enn samfunnsfag å gjøre. Det er klart at vi skal ta det og vi har kanskje mest å bidra med om de grunnleggende årsakene og alt det der, men å vise solidaritet og engasjement bør skje i møtet mellom alle lærere og elever. (Intervju 3)

Forankringen i den generelle læreplanen fremstilles dermed som et viktig grep i arbeidet overfor de andre lærerne, med særlig to fremtredende implikasjoner. For det første for å ansvarliggjøre lærerne. Ved å forankre OD-arbeidet generelt, kan dette bidra til synliggjøre at alle lærerne har et ansvar for arbeidet, og ikke bare innenfor de mer nærliggende fagområdene. For det andre kan OD-arbeidet ivareta aspekter ved den generelle læreplanen som kompetansemålene ikke ivaretar og som vanskelig kunne blitt ivaretatt uten prosjektet. Dette knytter lærerne til de kommunitaristiske sidene ved utdanningen (Stray, 2012). Deriblant fremhever de dannelsingsaspektet (intervju 6), oppbyggingen av et felles referansegrunnlag for elevene uavhengig av fagvalg (intervju 3), solidaritet, fellesskap og sosialt engasjement (intervju 1,2, 4 og 5). Selv om OD-kontaktlærerne dermed bruker den generelle læreplanen i forankringsarbeidet opp mot de øvrige lærerne, synliggjør likevel behovet for forankringen et sentralt utviklingstrekk ved skolen. En overordnet tendens blant lærerne til å koble skoleaktiviteter til kompetansemålenes individuelle kunnskaps- og ferdighetskrav (Koritzinsky, 2012, s. 77-78), kan bidra til å overskygge fellesskapskomponentene i den generelle læreplanen (Stray, 2012). Derfor krever det utbredte fokuset på kompetansemålene blant de øvrige lærerne at OD-kontaktlærerne benytter den generelle læreplanen aktivt i forankringsarbeidet av OD. Både for å forankre metoden og det tematiske innholdet, men også forplikte de øvrige lærerne til deltakelse gjennom et gjensidig ansvar for fellesskapet.

5.3.2.2 Legitimering av tidsbruk

En annen utfordring i forankringsarbeidet dreier seg om prioritering av tidsbruk. Som et overordnet trekk ved utfordringen er spenningen mellom lærerkollegiets ønske om tid til fagarbeid og OD-kontaktlærerne, som på vegne av elevene, skal legitimere tidsbruk til IU som et viktig fellesarrangement:

Man kunne jo sagt at man kunne brukt dagen på noe annet. Jeg mener jo likevel at det er en fornuftig bruk av dagen, mens andre ville nok kunne sagt at vi kunne brukt den på andre ting. Tid er jo en knapphet i skolen. (Intervju 5)

I Videregående skole så er man opptatt av timetelling; at elever ikke skal miste for mange timer i eget fag osv. Å miste for mange timer hvor elevene tas ut av undervisningen for å være med på fellesarrangementer er en balansegang som vi hele tiden må tenke på. (Intervju 6)

Sitatene impliserer at tidsbruk og timetelling er omdiskuterte og problematiske områder blant lærerne på skolene. Problematikken må likevel forstås som en mer overordnet ”kamp for elevenes beste”. På den ene siden kan lærerkollegiet fremme at ”mer faglig relevant aktivitet” (Kval, 2014, s. 202) er nødvendig for å opprettholde en nødvendig progresjon i undervisningsløpet. Når det i tillegg er et stort undervisningspress i de faglige læreplanene, må skolene vurdere nøye hvilke fellesaktiviteter som prioriteres (Intervju 6). Lærerkollegiets ønske om kontroll over skoleaktiviteter (Krejsler, 2001), må dermed sees som et uttrykk for å sikre læringens progresjon ”for elevenes beste” og ikke nødvendigvis en ondsinnet innstilling til OD-arbeidet. På den annen side skaper OD-kontaktlærernes dobbeltroller i legitimeringsarbeidet utfordringer. I kraft av at OD-kontaktlærerne nærmest inntar elevenes posisjon og handler på vegne av elevene inn mot lærerkollegiet og skoleledelsen, blir OD-kontaktlærernes posisjon i lærerkollegiet ustabil. Denne dobbeltrollen både som elevenes representant-, og samtidig skulle representere seg selv som del av lærerkollegiet, kan raskt komme i ”en skvis” (Intervju 4). Et for stort trykk på de øvrige lærerne kan bli moraliserende og legge føringer på lærernes profesjonelle autonomi (Intervju 4 og 5), mens et for svakt trykk kan medføre at lærerne ikke godtar å innrette seg og å avgi tid til OD-arbeidet (Intervju 3 og 6). Dette gjør legitimeringsarbeidet til en svært utfordrende balansegang for OD-kontaktlærerne. Særlig på Innlandet vgs. fikk de erfare problematikken på nært hold under fjorårets OD-arrangement. I kraft av den langvarige lærerstreiken, foreslo flere lærere og deler av ledelsen at OD-arbeidet skulle avlyses, for heller å bruke tiden på tapt fagarbeid (Intervju 3 og 4). Som den ene læreren sier:

Det kom faktisk opp nå siden det var streik. Da kom det jo opp i nærområdet, at de skulle ta inn IU og OD-dagen, for å ha ordinær undervisning for å ta inn timetallet ... De turte ikke å gjøre noe. Og det tror jeg de skjønner; at hvis de gjør det så kommer vi

til å lage et skikkelig rabalder. Og hva lærer elevene da? De får 13 års gratis skolegang, så blir det streik og så skal de ikke kunne bruke den ene dagen til solidaritet. Da dobbeltkommuniserer vi og undergraver hele OD og IU (Intervju 3).

Som beskrivelsene synliggjør, fikk ikke forslaget gjennomslag på skolen, men er likevel et konkret eksempel på utviklingstrekket i praksis. Som debatten om ”tidstyver” og ”timesvinn” i skolen viser (Sarwar, 2015; Ertesvåg og Wibe-Lund, 2015), har det blitt enda viktigere enn tidligere å rettferdiggjøre tidsbruk på OD-arbeidet. Selv om OD-kontaktlærernes posisjon i dette arbeidet kan være utfordrende, fremhever særlig informantene tre faktorer som kan bidra til å bygge opp større velvillighet blant ledelsen og de øvrige lærerne for arbeidet. For det første må OD-oppleggene holde høy kvalitet over tid, som gjør det lettere å akseptere at OD-arbeidet prioriteres fremfor direkte fagundervisning (Intervju 1, 3, 4 og 6). For det andre må OD-arbeidet forankres i læreplanen og synliggjøres eksplisitt for ledelsen og de øvrige lærerne, hvor særlig ansvarliggjøring gjennom den generelle læreplanen fremheves som avgjørende (Intervju 2, 3, 4, 5 og 6). For det tredje fremkommer det at kontinuerlig informasjonsflyt og involvering av de øvrige lærerne i evalueringsarbeid kan bidra til gjøre arbeidet forutsigbart for lærerne, ved å synliggjøre hva som også forventes av dem i organiseringen (Intervju 1,2, 4, 5 og 6). Selv om tiltakene ikke nødvendigvis veier opp for manglende engasjement overfor OD-arbeidet, er det likevel viktig for å kunne vise at OD-arbeidet er noe skolen forplikter seg til samlet (Intervju 1,2 og 6).

5.4 Støtte fra siden

I denne analysedelen har det blitt vist at læreren er en viktig støtte fra siden til elevene i medvirkningsarbeid. I de elevstyrte prosessene i OD og IU krever opphøret av klasserommets strukturer andre lærerroller enn i ordinært fagmedvirkningsarbeid. I kraft av at det er elevene som skal styre prosjektarbeidet, må læreren trø varsomt og ikke legge for sterke føringer for organiseringens innhold. For OD-kontaktlærerne innebærer dermed arbeidet en aktiv retningsgivende prosess-støttefunksjon, mens det for de øvrige lærerne først og fremst innebærer mer passive roller i organiseringen. Likevel bidrar både OD-kontaktlærerne og de øvrige lærerne til å skape en autonomistøttende ramme som muliggjør elevmedvirkning. For det første bidrar OD-kontaktlærerne med en *relasjonell støtte* til skolekomiteelevenes iboende ressurser (Ryan og Deci, 2003). For det andre har både OD-kontaktlærerne og de øvrige lærerne en *kompetansestøttende funksjon* for elevene (Ryan og Deci, 2003). For OD-kontaktlærerne innebærer dette en kontinuerlig oppfølging av skolekomiteene, som deriblant bidrar til at elevene utvikler realistiske målsetninger til arbeidet og kan være en nødvendig erfaringsbase for elevene. For lærerkollegiet innebærer kompetansestøtten å involvere OD-

arbeidet i undervisningen. Dette kan skape større nærhet mellom skolehverdagen og OD-prosjektarbeidet, ved å involvere de øvrige elevene i prosjektet. For det tredje bidrar lærerne til å skape autonomistøttende rammer (Reeve, 2002; Ryan og Deci, 2003), som gjør at elevene skal kunne *styre og ta bestemmelser på egenhånd*. For OD-kontaktlærerne ligger denne støttefunksjonen i den prosess-støttende veilederrollen som guider elevene gjennom prosessen (Rogoff, 1995), uten å kunne legge for sterke føringer på elevenes beslutninger (Styles, 2005). For lærerkollegiet innebærer det å være gode rollemodeller og benytte den institusjonaliserte maktposisjonen sin som en instrumentell del av organiseringen (Krejsler 2001). Samlet bidrar lærerne med både relasjonell støtte, kompetansestøtte og autonomistøtte som muliggjør at elevene har styringen.

I tillegg til autonomistøtten må arbeidet følges opp og kvalitetssikres. Her har det vist seg at OD-kontaktlærerens prosessorienterte rolle som fasilitator for elevstyring, kan være problematisk å balansere med ansvaret for et vellykket sluttprodukt for skolen som helhet. Derfor må OD-kontaktlæreren balansere mellom å gi elevene rom til å ta bestemmelser på egenhånd, og å pushe elevene til å innrette arbeidet mot mål som er i overensstemmelse med forventningene til lærerkollegiet, skoleledelsen og de øvrige elevene. Dette kan potensielt gå utover elevenes selvbestemmelse, men kan samtidig være nødvendig for å skape mestringsopplevelser for skolekomiteene og vellykkede opplegg for flest mulig. OD-kontaktlærerne har også en viktig rolle i å tydeliggjøre for lærerkollegiet hva som forventes av dem i organiseringen. Selv om det fremstilles som ønskelig at elevene hadde hatt dette ansvaret, faller arbeidet over på OD-kontaktlærerne fordi de møter lærerne på jevnlig basis og har kompetanse innen OD-arbeidet fra et lærerperspektiv. For å ansvarliggjøre de øvrige lærerne og rettferdiggjøre tidsbruk på OD-arbeidet, er forankringsarbeid viktig. Ved å synliggjøre relevansen gjennom kompetansemål- og den generelle læreplanen, kan dette bidra til å bygge opp en forventning til at en vellykket organisering avhenger av at alle bidrar. Dermed fremheves særlig den generelle læreplanen som et viktig forankringspunkt, for både ansvarliggjøring av lærerne og legitimere tidsbruk på fellesaktiviteter. Lærernes velvillighet overfor arbeidet er en nødvendig forutsetning for at elevstyringen skal kunne bli vellykket. Sammen med den institusjonaliserte støtten ovenfra- og elevenes myndiggjøring nedenfra, kan læreren bidra til at elevstyrte prosesser skal kunne bli fruktbar for flest mulig.

6 Konklusjon

I dette masterprosjektet har jeg undersøkt elevmedvirkning som fenomen. Elevmedvirkning er et sentralt samfunnsfaglig ansvar, som blant annet er hjemlet i opplæringsloven og formålene for faget. Der står det at elevene skal medvirke, ha medansvar og gis praktisk erfaring med- og forståelse av aktiv demokratisk deltakelse. Harviken (2007) fremhever likevel at elevmedvirkningsbegrepet i for liten grad har blitt operasjonalisert til reelle skolesituasjoner. Ved å følge en Success-case-tilnærming (Brinkerhoff, 2003), har jeg derfor ønsket å vise hvordan målsetningene kan virkeliggjøres på gode måter. Gjennom intervjubeskrivelser fra seks samfunnsfaglæreres elevmedvirkningspraksis på tre velfungerende OD-skoler, har masteroppgaven belyst følgende problemstilling:

Hvordan møter samfunnsfaglærere elevmedvirkningsarbeid på velfungerende OD-skoler?

Den foreliggende empiriske forskningen på elevmedvirkning konsentrerer seg primært om elevdemokratiet og elevmedvirkning i fagarbeid. Jeg har analysert to konkrete former for medvirkning som er lite kartlagt i utgangspunktet. Fokuset på samfunnsfaglig elevmedvirkning og elevstyring i OD, tilfører derfor feltet nye forståelser av hva medvirkning innebærer og konkretiserer praktiske implikasjoner for vellykket praksis. Fra et lærerperspektiv har oppgaven belyst samfunnsfagdidaktiske, pedagogiske og organisatoriske aspekter ved praksisen, som gir nye innsikter i elevmedvirkningen i norsk skole. Lærernes beskrivelser viser at virkeliggjøringen av elevmedvirkningens potensiale, avhenger av autonomistøttende rammer som bidrar til å myndiggjøre elevene. De støttende rammene må likevel tilpasses konteksten. Derfor er elevmedvirkning i fagarbeid og elevstyringen i OD innrettet forskjellig.

Faglig medvirkningsarbeid innebærer at læreren inkluderer elevenes perspektiver i valg av undervisnings- og vurderingsformer. Tilnærmingen tar utgangspunkt i klasserommets strukturerende rammer, som medfører en forutsigbar, men asymmetrisk maktrelasjon mellom læreren og elevene (Krejsler, 2001), som krever at læreren åpner opp for elevperspektiver i undervisningsarbeidet. Fagmedvirkningen kan kategoriseres som en konsultasjonsorientert form for medvirkning (Shier, 2001), hvor lærerens helhetlige vurderinger ligger til grunn for de endelige beslutningene som tas. For at arbeidet skal kunne bli myndiggjørende, fremhever informantene at arbeidet bør baseres i dialoger (Freire, 1987). Elevene må settes i stand til å medvirke gjennom metodisk variasjon og refleksjonsarbeid. Læreren må også akseptere at tilnærmingen søker gjensidige former for læring, og anerkjenne både seg selv og eleven som

lærende (Freire, 1999). Likevel avhenger fagmedvirkningens støttende rammer først og fremst av lærerens bevisste prioritering og tilrettelegging. Ansvar for å ivareta elevgruppas progresjon og omfattende kompetansemål, medfører at lærerne ikke prioriterer fagmedvirkning så ofte som de ønsker. Selv om alle lærerne viser til konkrete eksempler på fagmedvirkning både i valg av undervisningsformer og vurderingsformer, sier de lite om systematikk i arbeidet. Det kan dermed virke som at også fagmedvirkningen på de tre prosjektskolene, underbygger Dale, Wærness og Lindvigs (2005) funn om at det gis lite systematisk opplæring i elevmedvirkning i norske klasserom.

I det elevstyrte arbeidet med OD overføres initiativet for arbeidet fra læreren til elevene. Skolekomitearbeidet kan derfor klassifiseres innen Shiers (2001) to øverste nivåer for medvirkning, fordi arbeidet ledes og styres av elevene. Klasserommets strukturerende rammer bortfaller og arbeidet avhenger mer av elevene selv. Når skolekomiteene i tillegg er frivillighetsbasert, varierer komiteene fra år til år og medfører at det er vanskelig å skape kontinuitet i arbeidet. Avviket fra ordinære undervisningssituasjoner og den frivillige elevstyrte organiseringsformen, medfører en stor individuell fallhøyde, som gjør at det må innarbeides autonomistøttende rammer for å lykkes.

Alle de tre case-skolene har over tid opparbeidet gode rutiner for OD-arbeidet og systematisert de elevstyrte prosessene. Dette innebærer tiltak som sikrer at skolene som helhet forplikter seg til å legge til rette for mestringsorientert og myndiggjørende elevmedvirkning (Shier, 2001; Shor, 1992). Jeg har valgt å organisere de autonomistøttende mekanismene på tre nivåer; støtte ovenfra, nedenfra og fra siden.

For det første har skolene innarbeidet *støttende forpliktelser ovenfra*. Dette innebærer praktiske og økonomiske prioriteringer, avsatte lærerressurser, innarbeiding i planer og strukturerte rutiner for avviklingen. Tiltakene skaper forutsigbare rammer for elevene og setter den elevstyrte arbeidsprosessen i system. Skolene kan derfor forstås som lærende organisasjoner, som har systematisert og bearbeidet rutinene ut fra evalueringer, og skapt felles visjoner for praksisen over tid (Senge, 2006). De tre skolenes systematiske forpliktelser til OD-arbeidet, har også tydelige likhetstrekk med den foreliggende empiriske forskningens beskrivelser av det formelle elevdemokratiet (Solhaug, 2003; Børhaug, 2007).

For det andre har skolene *støttende mekanismer nedenfra*, som setter elevene i stand til å medvirke og er myndiggjørende for elevene. Dette innebærer for det første skoleringsordninger- og støttmateriell som gir elevene spesifikk kunnskap om OD-arbeidet

og mer generell organisatorisk input. Tiltakene gir klare instruksjoner og beskriver hva som forventes av elevene i arbeidsprosessen, som gir elevene større muligheter til å lykkes i arbeidet. De myndiggjørende mekanismene innebærer også systematiserte valg- og handlingsmuligheter (Freire, 1999; Biesta, 2006), som legger til rette for elevenes reelle innflytelse over arbeidet. Dette kan bidra til å ivareta en opplæring gjennom demokratisk deltakelse (Biesta, 2006; Stray, 2012) og gir de involverte elevene praktisk øving i både selvbestemmelse-, medbestemmelse- og solidaritetsevner (Klafki, 2001).

For det tredje innebærer forpliktelsene *lærerstøtte fra siden*. Lærerne har en viktig rolle både i å sikre de elevstyrte prosessene og mestringsorienterte avviklinger av IU. I dette arbeidet har lærerkollegiet forholdsvis passive roller, mens OD-kontaktlærerne følger arbeidet mer aktivt. Lærerkollegiet har et ansvar for å være gode forbilder for elevene og sikre ro og orden i avviklingen. De kan også bidra til å skape bedre holdninger blant elevene til elevstyring, ved å bygge broer mellom de elevstyrte prosessene og skolehverdagen for øvrig. Det gjøres ved å implementere kunnskapsarbeid om OD i undervisningen. I det kontinuerlige arbeidet er OD-kontaktlærerne en viktig prosess-støtte for skolekomiteene. OD-kontaktlæreren skal gjennom sin rolle fasilitere elevstyring, guide elevene gjennom rutinene for organiseringen (Rogoff, 1995) og være en organisatorisk erfaringsbase som støtter og legger til rette for mestringsfylt- og realitetsorientert elevstyring. Samtidig har de et produktorientert ansvar for at avviklingen skal bli vellykket for skolen som helhet. Dette medfører at skolekomiteene ofte må pushes til å innrette organiseringen til å være i overensstemmelse med de øvrige delene av skolens forventninger. Likevel viser beskrivelsene at lærerne ikke kan legge for sterke føringer for skolekomiteene, fordi det vil medføre et innhogg i det elevstyrte mantraet. Derfor må de ofte holde meninger og innspill tilbake, akseptere prøving- og feiling (Freire, 1999; Rogoff, 1995) og unngå handlingsorientert intervensjon (Styles, 2005). Både OD-kontaktlærernes og lærerkollegiets muligheter til å ivareta kontroll i tråd med det elevstyrte mantraet, ligger dermed i å motstå intervensjon dersom elevenes tilnærminger synes realistiske eller å komme med innspill og forventninger dersom det kan bidra til mestringsopplevelser for elevene. Informantenes beskrivelser kan tyde på at elevene gis betraktelig mer innflytelse over beslutningene i OD-arbeidet, enn i elevdemokratiet (Solhaug, 2003; Børhaug, 2006) og faglig medvirkningsarbeid (Dale, Wærness og Lindvig, 2005; Michaelsen og Johansen, 2011; Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo, 2010; Thomsen, 2014). Det er likevel vanskelig å fastslå uten betraktninger fra elevperspektiv. Det oppfordres dermed til at videre empirisk forskning på de elevstyrte prosessene i OD, innrettes mot elevene selv.

Beskrivelsene viser samtidig at OD-arbeidet utsettes for et økende press på skolene. Det fellesskapsorienterte solidaritetsfokuset utfordres av konsumorienterte tilnærminger hvor tidspress, timetelling og faglig relevans har blitt en sentral del av skolehverdagen. I større grad enn tidligere er arbeidet avhengig av å forankres og legitimeres overfor lærerkollegiet og skoleledelsen. Dette synliggjør at den økende trenden med at skoler melder seg av OD, potensielt også kan bli realistiske problemstillinger på disse skolene. Et annet temaområde for videre forskning, kan dermed være å undersøke nærmere hvorfor skoler melder seg av OD og hva som forårsaker mislykket elevmedvirkningsarbeid.

Eksemplene fra de tre caseskolene viser at elevene behersker komplekse arbeidsoppgaver, dersom de gis mulighet og støtte til det. Skolene lykkes med IU fordi de som helhet forplikter seg til elevmedvirkningsarbeidet. Elevene overlates ikke til seg selv, men strukturene og det sosiale miljøet innrettes autonomistøttende for elevene (Ryan og Deci, 2002; Reeve, 2002). Samlet viser det at OD-arbeidet kan bidra til å virkeliggjøre de overordnede demokratiske dannelsesmålene for både samfunnsfagene og den generelle læreplanen. Gjennom systematisert elevmedvirkningspraksis, kan de institusjonaliserte valg- og handlingsmulighetene på både et individuelt og sosialt plan, forstås som en form for opplæring gjennom demokratisk deltakelse (Biesta, 2006; Stray, 2012). Lærernes beskrivelser synliggjør at både strukturell implementering, at elevene settes i stand til å medvirke og en bevisst involvering av lærerne, er nødvendig for at elevmedvirkning skal være mestringsorientert og oppnå sitt myndiggjørende potensiale. Det handler om å sette elevmedvirkningen i system.

7 Litteraturliste

- Barber, K. S. og Martin, C. E. (1999). Agent Autonomy: Specification, Measurement, and Dynamic Adjustment. I *Proceedings of the Autonomy Control Software Workshop at Autonomous Agents 1999 (Agents '99)*, 8-15. May 1, 1999. Seattle, WA.
- Berlin, I. (1969). Two Concepts of Liberty. I Berlin, I. (Red), *Four Essays on Liberty*. London: Oxford University Press.
- Boreman, N. og Morgan, C. (2004). A sociocultural analysis of organisational learning. I *Oxford Review of Education*, Vol. 30, Issue 3. Oxford: Routledge.
Lenke: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305498042000260467#abstract>
- Brinkerhoff, R. (2003). *The success case method: Find out quickly what's working and what's not*. San Fransisco: Berret-Koehler Publishers, Inc.
- Bråten, I. og Thurmann-Moe, A. C. (1998). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I Bråten, I. (Red), *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Burgess, R. G. (1982). *Field research: a sourcebook and field manual*. London; Boston: G. Allen & Unwin.
- Børhaug, K. (2007). *OPPSEDING TIL DEMOKRATI Ein studie av politisk oppseding i norsk skule* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
Lenke: https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2601/Dr.Av_h._Kjetil_Borhaug.pdf?sequence=1
- Castoriadis, C. (1992). Power, Politics, Autonomy. I Honneth, A. McCarthy, T., Offe, C. og Wellmer, A. (Red), *Cultural-Political Interventions in the Unfinished Project of Enlightenment*. Boston: Massachusetts Institute of Technology.
- Cohen, L, Manion, K. og Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th edition). New York: Routledge
- Dale, E.L. (2004). *Kultur for tilpasning og differensiering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
Lenke: <http://www.hil.no/content/download/11170/267755/file/Erling%20Lars%20Dale.%20Kultur%20for%20tilpasning%20og%20differensiering.pdf>
- Dale E. L., Wærness J.I. og Lindvig Y. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av kunnskapsløftet* (Rapport 10/2005). Drammen: LÆRINGSlaben forskning og utvikling AS.
Lenke: http://www.laeringslaben.no/images/files/Tilpasset_og_differensiert_opplaering_i_lys_av_Kunnskapsloftet.pdf
- Danielsen, A.G. (2010). Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 06/10. Oslo: Universitetsforlaget.
Lenke: <http://www.idunn.no/npt/2010/06/art09>

- Dewey, J. (2000). Den nye pedagogikk. I Vaagen, S. (Red), *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Engebrigtsen, A. (2007). Perspektiver på autonomi, tilhørighet og kjønn blant ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2007, 7 (2). Oslo: HiOA.
Link: http://www.hioa.no/content/download/47849/686758/file/6674_1.pdf
- Englund, T. (2004). Skola för delberativ demokrati?. I Telhaug, A.O. et al. (Red), *Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70-årsdagen 25. September 2004*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Erstad, A.E. (2014). *Verda treng norske elevar*. Publisert på nrk.no 30.10.2014.
Lenke: <http://www.nrk.no/ytring/verda-treng-norske-elevar-1.12016072>
- Ertesvåg, F. og Wibe-Lund, T. (2015). *Lærere fortviler: -Elever mister hver fjerde undervisningstime*. Publisert på VG.no 11.02.2015. Hentet 26.05.2015.
Lenke: <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/laerere-fortviler-elever-mister-hver-fjerde-undervisningstime/a/23392021/>
- Estes, W. K. (2014). *Handbook of Learning and Cognitive Processes: Attention and Memory* (Volume 4, Først publisert 1976). New York: Psychology Press.
- Fjeldstad, D. (2009). Samfunnskunnskap som samtidskunnskap – og litt til. I: Mikkelsen, R. og Fladmoe, H. (Red), *Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (2. Utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjeldstad, D., Lauglo, J. og Mikkelsen, R. (2010). Demokratisk beredskap: Kortrapport om norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2009). Oslo: IEA/Universitetet i Oslo
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt – Det konkrete videnskap* (Bind 1). København: Akademisk forlag.
- Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality: Volume 1. An Introduction*. London: Penguin Books.
- Freire, P. (1999). Education and community involvement. I: Castells, M. (Red.), *Critical Education in the New Information Age*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Freire, P. og Shor, I. (1987). What is the “Dialogical Method” of Teaching?. *Journal of Education*, Vol 169, Number 3. Boston: Trustees of Boston University.
- Hart, RA (1992). *Children’s participation: from Tokenism to Citizenship*. UNICEF: Florence.
- Harviken, H. (2007). *Hva er forutsetninger for vellykket elevmedvirkning? Hvilke krav stilles i denne sammenheng til læreren?* (Masteroppgave i pedagogikk). Pedagogisk forskningsinstitutt. Oslo: UiO, UV

- Helstrup, T. (2002). Læring i et kognitivt perspektiv. I: Bråten, I (Red.) *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hertzberg, F., Klette, K. og Svenkerud, S. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. I *Nordic Studies in Education 01/2012*. Oslo: Universitetsforlaget.
Lenke: http://www.idunn.no/np/2012/01/opplaering_i_muntlige_ferdigheter
- Hodneland, K. B. (2012). Kapittel 6: Elevmedvirkning gjennom økt bevisstgjøring om de byggede omgivelsene. I: Berge, K. L. og Stray, J.H. (red.) *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hovdenak, S. og Stray, J.H. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- K06. *Generell del av læreplanen, Innledning*. Hentet 26.05.2015.
Lenke: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleing/>
- K06. *Læreplan i samfunnsfag, Føremål*. Hentet 26.05.2015.
Lenke: <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal/>
- Kant, I. (2009). *Kritikk av den rene fornuft* (Oversatt av Camilla Serck-Hanssen). Oslo: Pax Forlag.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap, Fagdidaktisk innføring* (3. Utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Krejsler, J. (2001). Kap. 3: At undervise gjennom selvbestemmelse. Om lærerens praksis i spændingsfeltet mellem social ingeniørkunst og sand dialog. I Kvernbeek, T. (red) *Pedagogikk og læreprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal.
- Kval, K-E. (2014). *Det store skolesviket, En diagnose og 18 forslag til forbedringer*. Oslo: Dreyers Forlag.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. Utg, 3. Opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lantolf, J.P., Thorne, S.L. og Poehner, M.E. (2014). Sociocultural Theory and Second Language Development. I VanPatten, B. og Williams, J. (Red.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction (2nd edition)*. New York: Routledge.
Lenke: https://www.google.no/books?id=AREhBQAAQBAJ&dq=sociocultural+learning&lr=&hl=no&source=gbs_navlinks_s
- Lauglo, J og Øia, T. (2007). *Education and Civic Engagement. Review of Research and A Study on Norwegian Youth* (OECD Education Working Papers No. 12). Paris: OECD.
Lenke: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/514cpg49f6d7.pdf?expires=1428584898&id=id&accname=guest&checksum=AC6FCE8DFCFA1AD0D2F24302DBEEDA7>

- Lorentzen, H. & Dugstad, L.(2011). *Den norske dugnaden: Historie, kultur og fellesskap*. Oslo. Høyskoleforlaget.
- Lyngsnes, K.M. (2007). ”Ansvar for egen læring” i norsk skole. *FOU i praksis, nr 1, 2007*. Trondheim: Akademika Forlag.
- Lukes, S. (2005). Power and the Battle of Hearts and Minds. I *Millennium – Journal of International Studies, June 2005 vol. 33 no. 3*. London: London School of economics.
Lenke: <http://mil.sagepub.com/content/33/3/477.short>
- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative Research Design – An Interactive Approach* (3rd Edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- McDevitt, B. (1997). Learner autonomy and the need for learner training. *The Language Learning Journal, 16:1*. New York: Routledge.
Lenke: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09571739785200251>
- Michaelsen, E. og Johansen, R.O. (2011). Om skriving på ungdomstrinnet – elevmedvirkning og undervisvurdering. *Norsklæreren nr. 04, 2011*. Oslo: LNU.
Lenke: <http://www.norskundervisning.no/images/stories/norsklaereren/nr0411/michael sen.pdf>
- Miller, B. L. (1985). Autonomy and aging. I Ladd, J. (red), *Old age and freedom: Dilemmas of autonomy, paternalism. and responsibility in geriatric medicine.Symposium conducted by the Program in Biomedical Ethics*. Providence, Rhode Island: Brown University.
- NRK. (2012). *Færre og færre skoler deltar på Operasjon dagsverk*. Publisert på NRK.no 01.11.2012. Hentet 26.05.2015.
Lenke: <http://www.nrk.no/ostlandssendingen/faerre-skoler-pa-operasjon-dagsverk-1.8380756>
- Olson, C.A., Shershneva, MD og Horowitz Brownstein, M. (2011). Peering inside the clock: Using success case method to determine how and why practice-based educational interventions succeed. *Journal of Continuing Education in the Health Professions. Vol 31, issue S1, Autumn (fall) 2011*. New York: John Wiley & Sons.
- Operasjon Dagsverk (n.d.a). *ODs historie*. Hentet 26.05.2015.
Lenke: http://www.od.no/Om_OD/ODs_historie/index.html
- Operasjon Dagsverk (n.d.b). *Hva er Operasjon Dagsverk?*. Hentet 26.05.2015.
Lenke: http://www.od.no/Om_OD/Hva_er_Operasjon_Dagsverk_/index.html
- Operasjon Dagsverk (n.d.c). *OD-systemet*. Hentet 26.05.2015.
Lenke: http://www.od.no/Om_OD/OD_systemet/index.html
- Operasjon Dagsverk (n.d.d) *Kom på seminar!*. Hentet 26.05.2015.
Lenke: http://www.od.no/Praktisk_info/Seminarer/index.html

- Opplæringsloven. (2008). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet 1.05.2015.
 Lenke: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Postholm M.B og Jacobsen D.I. (2013). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* (1. Utgave, 5. Opplag). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Rauboti, Turid. (2014). «Det e jo ingen rovolusjon det her» Ei oppgåve om Utforskaren og samfunnsfaglærarane (Masteroppgåve i samfunnsfagdidaktikk, ILS). Oslo: UiO, Utdanningsvitenskapelig Fakultet.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge: MA Harvard University Press.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. I Ryan, R.M og Deci E.L (Red), *Handbook of self-determination research*. USA, Rochester, NY: University of Rochester Press
- Reeve, J. Ryan, R.M og Deci, E.L. (2004). Self-Determination Theory. A dialectical Framework for Understanding Sociocultural Influences on Student Motivation. I McInterney, D. og Van Etten, S. (Red.), *Big Theories Revisited*. USA: Information Age Publishing.
- Reeve, J., Huynghshim, J. Carrell, D, Soohyun, J. og Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers Autonomy Support. *Motivation and Emotion, Vol. 28. No. 2, June 2004*. New York: Plenum Publishing Corporation.
- Reeve, J. og Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education Vol 7 (2)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
 Lenke: <http://tre.sagepub.com/content/7/2/145.full.pdf+html>
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. I Wertsch, J.V., del Rio, P., og Alvarez, A. (red.) *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rogstad, J. (2007). Demokratisk fellesskap. Politisk inkludering og etnisk mobilisering. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosvold Brustad, M. (2014). *Solidarity Projects in Norwegian Schools – Students' Motivation and School Leaders' Rationale* (Master of Philosophy in Comparative and International Education). Oslo: UiO, Institute of Educational Research.
 Lenke: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/41291/Mphil-thesis-CIE--Maja-R--Brustad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ryan, R. og Deci, E. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, New York: University of Rochester Press.

- Ryan, R. og Deci, E. (2003). Ch. 13: On Assimilating Identities to the Self: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization and Integrity within Cultures. I Leary, M. R. og Tangey, J.P. (Red), *Handbook of Self and Identity*. New York: Guilford Press.
- Røgeberg, S. (2014). *Operasjon Dagsverk – 50 år er nok!*. Publisert på nrk.no 30.10.2014. Hentet 26.05.2015.
Lenke: http://www.nrk.no/ytring/operasjon-dagsverk-_-50-ar-er-nok_-1.12011186
- Sarwar, S. (2015). *Ja, takk til tidstyvene*. Publisert på VG.no 11.02.2015. Hentet 26.05.2015.
Lenke: <http://www.vg.no/nyheter/meninger/skole-og-utdanning/ja-takk-til-tidstyvene/a/23393494/>
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organisation*. London: Random House Business Books.
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society Vol 15, Issue 2 (2001)*. New York: John Wiley & Sons.
- Shor, I. (1992). Ch.1: Education is Politics: An Agenda for Empowerment. I Shor, I (Red), *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Solhaug, T. (2003) *Utdanning til demokratisk medborgerskap* (Doktoravhandling ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitet i Oslo). Oslo: Unipub AS.
- Solhaug, T. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. I Elstad, E. og Turmo, A. (red), *Læringsstrategier søkelys på lærerens praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stray, J.H. (2012). Kapittel 1: Demokratipedagogikk. I Berge, K. L. og Stray, J.H. (red.) *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Säljö. Roger (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I Bråten, I. (Red), *Læring i et sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sælid, H. (2010). "Vi er elever og vi skriver om ting vi bryr oss om, da": en studie om tekstkulturelle forbilder i skoleavisa ved en videregående skole (Master i Nordisk didaktikk). Oslo: UiO, ILS
Lenke: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32368/Tekstkulturerxixskolea_vistekster.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sæverot, H. (2014). Utdanningsvitenskapens delegitimering av pedagogikk. *Nordic Studies in Education (01/14)*. Oslo: Universitetsforlaget.
Lenke: http://www.idunn.no/np/2014/01/utdanningsvitenskapens_delegitimering_av_pedagogikk
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode* (3. utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Thomsen, B.K.Ø. (2014). *Elevmedvirkning på individnivå – liv og lære* (Master i tilpasset opplæring). Bodø: Universitetet i Nordland.

Lenke: <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/239397/Thomsen.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2015). Elevundersøkelsen 2014 Nasjonale tall (Publisert: 22.01-2015). Oslo: Udir

Lenke: <http://www.udir.no/Filer/Tall%20og%20forskning/Forskningsrapporter/Nasjonale%20tall%20Elevundersokelsen%202014.xlsx?epslanguage=no>

Von Oettingen, A. (2001). *Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i almen pædagogik*. Århus: Forlaget Klim.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological functions*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weber, M. (1971). *Makt og byråkrati. Essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

”Hvordan møter samfunnsfaglærere elevmedvirkning på velfungerende OD-skoler?”

- Vellykkede OD-skoler som forskningsområde

Introduksjon:

Informere om prosjektet og hva det innebærer å være med – beskrivelser fra praksis på skolen din i sentrum – her er det du som er ekspert, så om det er elementer du føler jeg ikke har dekket tilstrekkelig, kan vi ta det underveis. Hvordan og hvorfor dere gjør de tingene dere gjør i samband med OD.

1. Kan du fortelle litt om deg selv og jobben din?
2. Fortell litt om skolen som du jobber på?
3. Kan du beskrive IU på skolen din?
 - a. Beskrive OD-dagen på din skole?
4. Hva tror du er hovedgrunnene til at dere lykkes med OD på skolen din?
5. Hvordan opplever du engasjementet blant elevene til OD på skolen din?
6. Hvordan opplever du engasjementet blant lærerne til OD på skolen din?
7. Beskriv (hovedtrekk) ved din rolle i OD?

Temaområder:

- 1. Elevstyring og elevmedvirkning – Pedagogisk dimensjon. OD ”av, med og for ungdom”, men nærliggende at lærerne har en mer sentral del av organiseringen enn mantraet uttrykker.**
 - 1) På et generelt grunnlag, Hvordan vil du beskrive gode former for elevmedvirkning?
 - a) Kjennetegn?
 - b) Hva er viktig for at elevmedvirkning skal være betydningsfull?
 - 2) Hvilke former for elevmedvirkning benytter du gjennom året?
 - a) Er elevmedvirkning forbeholdt OD eller gjøres det i annet pedagogisk arbeid?
 - i) Tror du dette er representativt for hvordan andre lærere på skolen gjør det?
 - 3) Hvordan vil du beskrive den elevstyrte arbeidsprosessen på skolen din, i forbindelse med OD?
 - a) Forarbeid, avvikling og etterarbeid

- 4) Hvordan er det å være lærer i et prosjekt hvor elevene har styringen?
 - a) Er det noen situasjoner hvor det er problematisk at elevene har styringa?
- 5) Evt. Andre elementer du synes er viktige ved elevmedirking/elevstyring?

2. Samfunnsfaglig dimensjon – faglig relevans i samfunnsfag og bruk av undervisningsmateriell

- 1) Du underviser i samfunnsfag på skolen, på hvilke måter synes du OD er samfunnsfaglig relevant?
 - a) Hvilket utbytte har elevene av OD?
- 2) Hvordan benytter du ODs undervisningsmateriell i undervisningen?
 - a) Hvilke av de ulike ressursene har du brukt? Hvorfor fungerer det godt? Evt: Hvorfor ikke?
- 3) Opplever du at ODs prosjekter kan brukes som eksempler i samfunnsfag?
 - a) Hvordan opplever du at andre lærere benytter ODs undervisningsmateriell?
 - b) Opplever du at elevene trekker frem eksempler fra OD-prosjektene i undervisningen?
- 4) Hvordan opplever du at du som faglig ressursperson blir benyttet i IU/OD?
- 5) Opplever du at OD er flink til å koble sammen temaområdene med aktuelle områder i læreplanen?
- 6) Hvordan kunne OD potensielt ha vært mer relevant for samfunnsfag?
- 7) Evt. andre elementer du synes er viktige ved den samfunnsfaglige dimensjonen?

3. Lærerdimensjon - integrasjon i OD og egen handlingsdimensjon

- 1) Hvilke arbeidsoppgaver har du i OD/IU?
- 2) Opplever du at du som lærer blir benyttet som en ressurs i ODs organisering?
 - (a) Faglige, sosiale og organisatoriske ressurser
- 3) Hvordan fordeler dere arbeidsoppgaver på skolen mellom lærere og elever i organiseringen av OD?
 - (a) Strukturerte former for kommunikasjon/koordinering?
- 4) Hvordan koordinerer dere arbeidsoppgavene innad på skolen mellom lærerne i organiseringen av OD?
 - (a) Strukturerte former for kommunikasjon/koordinering i samband med IU/OD?

- 5) Hvordan opplever du ODs direktiver for hvordan læreren skal benyttes i organiseringen?
 - (a) Hvordan kunne dette evt. blitt gjort annerledes?
- 6) Hvordan kunne lærere blitt bedre integrert i OD?
 - (a) Tiltak for at lærere skulle blitt bedre integrert?
- 7) Evt. andre elementer du synes er viktige ved lærerdimensjonen i OD?

Avsluttende spørsmål:

- 1 Hvorfor tror du at flere og flere skoler velger å ikke være med på OD?
- 2 Hva mener du er fordelene og ulempene med at det er elevene som styrer prosjektet?
- 3 Kan du peke på tre hovedårsaker til at dere lykkes med organiseringen av OD på skolen?
- 4 Hvordan synes du intervjuet har gått? Er det noen elementer du synes vi bør snakkes litt nærmere om?

Vedlegg 2: Prosjektgodkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Elin Sæther
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 18.12.2014

Vår ref: 40888 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40888	<i>Av, med og for ungdom, men hva med lærerne? Samfunnsfaglæreres møter med elevstyring på velfungerende OD-skoler</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Elin Sæther
Student	Øystein Falch Alsos

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men vi legger til grunn at følgende fjernes fra samtykkeerklæringen: "Jeg samtykker til at personopplysninger kan publiseres/lagres etter prosjektslutt", siden dette ikke er i overensstemmelse med meldeskjema.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til informantene

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

"Av, med og for ungdom", men hva med lærerne? - Samfunnsfaglæreres møter med elevstyring i OD

Bakgrunn og formål

Dette prosjektet er en masteroppgave ved Lektorprogrammet ved UiO.

Prosjektet har som mål å beskrive hvordan samfunnsfaglærere møter den elevstyrte organiseringsformen, på skoler med velfungerende praksis av Operasjon Dagsverk. Det er i denne sammenheng vi kontakter deg. Utvalget av respondenter er valgt ut i samråd med OD og deres kriterier for hva de anser som velfungerende praksis for Internasjonal Uke og Operasjon Dagsverk. Jeg håper dermed at du kan tenke deg å dele dine lærererfaringer med Operasjon Dagsverk med meg og bidra til å realisere mitt masterprosjekt.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Å delta i prosjektet vil innebære et dybdeintervju, som vil kreve at vi kan møtes og snakkes på tomannshånd. Varigheten på intervjuene kan variere, men bør ta fra en til halvannen time. Intervjuene vil tas opp gjennom lydopptak, mens jeg også vil ta noen notater underveis i intervjuprosessen. Spørsmålene i intervjuene vil primært dreie seg om fire dimensjoner:

1. Hvordan håndterer lærere elevmedvirkning? (*Elevstyring og elevmedvirkning – Pedagogisk dimensjon*)
2. Hvordan benyttes ODs samfunnsfaglige fokusområder i undervisningen? (*Samfunnsfaglig dimensjon*)
3. Hvordan kan lærere integreres i OD? (*Organisatorisk – Lærers rolle i OD*)
4. Hvordan kan lærerne bidra i en elevstyrt organiseringsform? (*Lærerrettet handlingsdimensjon*)

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Selv om prosjektet har elementer fra success case-studier, er det likevel viktig å anonymisere respondenter og skoler. Bare studenten selv og veileder vil ha tilgang til datamaterialet og data vil lagres uten opplysninger som gjør at informanter kan gjenkjennes. I fremstillingen vil også informanter og skoler anonymiseres, slik at generelle hensyn til forskningsetikk ivaretas. Dette for at hovedvekten skal ligge på **hva som gjøres** på de vellykkede skolene, **ikke hvem som gjør det!**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.5.2015. Datamaterialet vil etter publiseringen av oppgaven slettes, slik at det ikke vil være mulig å finne tilbake til informantene.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Øystein Falch Alsos (Tlf 41078430) eller veileder Elin Sæther (Tlf: 22858334). Vi håper du vil ta deg tid til å bidra i prosjektet!

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

☐ ***Jeg samtykker til å delta i intervju***